

Estrategias Didácticas para Fortalecer la Enseñanza de la Comprensión Lectora en los
Estudiantes del Grado Tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto

Cristian Francisco Benavides Urbano

Nidia Elizabeth Tovar Castillo

Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría Universitaria Abierta y a Distancia

Maestría en Didáctica

San Juan de Pasto

2017

Estrategias Didácticas para Fortalecer la Enseñanza de la Comprensión Lectora en los
Estudiantes del Grado Tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto

Cristian Francisco Benavides Urbano

Nidia Elizabeth Tovar Castillo

Trabajo de Grado como Requisito Parcial para Optar el Título de Magister en Didáctica

Asesor

Dra. Teresita Bernal Romero

Co-asesor:

M. Sc. Robinson Sanabria García

Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría Universitaria Abierta y a Distancia

Maestría en Didáctica

San Juan de Pasto

2017

Esta investigación se realiza bajo el programa de Becas para la excelencia docente del Ministerio de Educación 2015, la finalidad del proyecto es la transformación de la práctica docente y de enseñanza en las instituciones beneficiarias.

Agradecimientos

Los autores de este trabajo expresan sus agradecimientos a:

Dios Todopoderoso, por brindarnos la oportunidad de confirmar en esta nueva experiencia profesional su inmensurable amor.

Ministerio de Educación Nacional, por emprender proyectos en búsqueda de una educación con calidad.

La Universidad Santo Tomas, por abrirnos las puertas de este importante claustro del saber e infundir en nuestras vidas humanismo, verdad y bien común.

Doctora Teresita Bernal, porque con sus conocimientos, entrega y dedicación orientó acertadamente el desarrollo de esta investigación.

Magister Robinson Sanabria quien con sabiduría guio este proyecto para que llegara a feliz término.

Escuela Normal Superior de Pasto, por el apoyo y confianza en la construcción de procesos investigativos

Especialistas Gloria Jojoa y Yina Muñoz por su colaboración y disposición permanente.

Dedicatoria

Dedico esta obra con todo mi amor y gratitud:

A mi esposa Janeth,

A mis hijas Laura y Gabriela

Y a mi madre Esperanza, ya que en toda esta faena investigativa me supieron comprender, animar y mantener esa fuerza constante en esta ardua labor.

Cristian Benavides

A Daniela Alejandra, cómplice fiel,
manantial de ternura, inteligencia y altruismo.

A María Gabriela, pilar de sabiduría,
entereza y valentía.

A Carlos Arbey luz permanente,
coautor de vida, amor y conocimiento

A María Teresa y Juan, ejemplos de vida.

Elizabeth Tovar

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

San Juan de Pasto, Julio 15 de 2017.

Resumen

La comprensión lectora es uno de los elementos más importantes del proceso de enseñanza porque además de transversalizar todas las áreas del conocimiento, influye en el desempeño que el estudiante pueda alcanzar en el contexto familiar, escolar y social. De esta manera se exige la planificación de estrategias didácticas que despierten el interés y gusto por la lectura con el propósito de fortalecer la competencia lectora. Este hecho ha sido el hilo conductor del presente trabajo de investigación intervención, el cual se desarrolla con estudiantes de grado tercero de educación básica primaria desde el enfoque cualitativo bajo los principios del paradigma de la complejidad, la cibernética de segundo orden y la teoría de los sistemas. En este marco de ideas, se presenta una descripción del proceso, desde la concepción misma del problema de investigación al identificar a través de encuentros reflexivos el factor que tenía mayor incidencia en el ejercicio de la enseñanza. Identificado el fenómeno de investigación, se explicitan las tareas propuestas que dieron solución a esta emergencia, desde los aportes de otras investigaciones relacionadas con el tema propuesto, la visión de autores de gran trayectoria en el tema y la experiencia acumulada de los sistemas: docente, estudiantes, padres de familia, directivos e investigador, que fue posible construir gracias a los procesos de interacción que daban cuenta de del principio de la recursividad, por medio de estrategias propias de una investigación con este enfoque. Los resultados obtenidos permitieron después de un trabajo colaborativo consolidar una propuesta didáctica que propició los espacios de mejoramiento para la comprensión lectora a partir de la aplicación de un conjunto multi-disciplinario de procedimientos que integraron los aportes de los sistemas y al mismo tiempo los hicieran partícipes de su desarrollo. Seguidamente se muestra el análisis de los resultados obtenidos junto con el aporte de diversos autores que fundamentan los diferentes componentes que estructura la investigación. Finalmente se

comparten a manera de conclusiones el balance de los logros, las dificultades y los aprendizajes construidos.

Palabras claves: comprensión lectora, estrategias didácticas, concepciones.

Abstract

The reading comprehension is one of the most important elements in the teaching-learning process, because aside from transverse all the areas of the knowledge, affect in the performance that the student can reach in the family context, scholar and social, in this way the demand of planification of institucional didactic ideas that stir the interest and reading love with the motion of fortify the reading comprehension, this fact have been the conductive yard of the present work investigation, intermediation that is developed with elementary school third grade students from the qualitative approach of the complexity paradigm commencement, the cybernetic of second order and the systems theory.

Within this framework of ideas, a description of the process is presented, from the conception of the research problem to identifying through reflective encounters the factor that had the greatest impact on the teaching practice. Identifying the phenomenon of research, the tasks that have solved an emergency are explained, from the contributions of other research related to the proposed topic, the authors' view of the great tray in the subject and the accumulated experience of the systems: teacher, students, parents, managers and researcher, which was possible to build thanks to the processes of interaction that gave account of the principle of recursion, through own strategies of research with this approach. The results obtained allowed, after a collaborative work, to consolidate a didactic proposal that will foster improvement spaces for reading comprehension through the application of a multi-disciplinary set of activities that integrate the contributions of the systems and at the same time make them participants of its development. The results obtained so far are presented with the contribution of several authors that base the different components that structure the research. Finally, the balance of achievements, difficulties and lessons learned is shared by way of conclusions.

kerwords: reading comprehension, animation strategies, ideologies, sequence, didactic.

Contenido

	Pág.
Resumen.....	7
Abstract.....	9
Contenido.....	11
Introducción	18
Capítulo 1. Planteamiento del Problema.....	20
Descripción del problema.....	20
Planteamiento del Problema.....	24
Preguntas Orientadoras	26
Justificación.....	28
Objetivos	31
Objetivo General	31
Objetivos específicos.....	31
Antecedentes	32
Capítulo 2. Principios Orientadores Contexto de la Investigación	60
Descripción del Contexto	60
Sistemas participantes	64
Capítulo 3. Referentes Epistemológicos, Teóricos y Conceptuales	68
Paradigma de la complejidad	68
Principios que sustentan la complejidad	70
El Pensamiento Complejo y la Comprensión Lectora	74
Cibernética de Segundo Orden.....	78
Enfoque Sistémico.....	81
Marco Disciplinar.....	83

Didáctica.....	83
Didáctica de la Lengua Castellana	89
Didáctica de la lectura	92
Clasificación de los textos.....	92
Tipos de lectura	94
Didáctica de la lectura con enfoque tradicional	99
Didáctica de la lectura con enfoque comunicativo.....	101
Estrategias en el contexto de Educativo	102
Estrategias de enseñanza	103
Estrategias de aprendizaje	107
Estrategias de animación a la lectura	112
Interrogación de Textos.....	114
Promoción a la lectura.....	115
Acciones para el fomento de la lectura	117
Algunas causas que afectan el fomento de la lectura en las clases	119
La Comprensión en el proceso lector.....	120
Interés por la lectura	128
Propósito de lectura	129
Anticipación.....	131
Inferencia	132
Predicción	132
Confirmación.....	133
Hipótesis	134
Concepciones en el Proceso de Enseñanza	136
Concepciones	136

Las concepciones de los docentes como teorías implícitas en el proceso de enseñanza	137
Teoría directa.....	139
Teoría interpretativa	140
Teoría constructiva.....	140
Marco Legal	142
Ley 115 del 8 febrero 1994	142
Estándares Básicos de Competencias.....	142
Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana	143
Derechos Básicos de Aprendizaje de 2015	144
Capítulo 4. Principios Operadores, Perspectiva y Ruta Metodológica	146
Tipo de investigación: Investigación intervención.....	146
Enfoque cualitativo	150
Estrategias de investigación	152
Técnicas de investigación.....	153
Observación Participante	153
Características del diario de campo	155
Encuentros conversacionales- Grupos focales	155
Grupo focal	156
Entrevista cualitativa	157
Procedimiento investigativo	158
Capítulo 5. Construcción, Análisis y Surgimiento de la Propuesta Didáctica.....	162
Surgimiento de la Propuesta Didáctica	162
Propuesta didáctica.....	170
Capítulo 6. Principio Emergente/Proyecciones/conclusiones.....	235
Análisis de Resultados	235

Propuesta didáctica “a viva voz”	255
Categoría Inductiva: Acciones para Amar y Comprender la Lectura	256
Categoría Inductiva Construcción de la Comprensión.....	267
Categoría Inductiva Lectura en Contexto.....	279
Análisis de la Evaluación de la Propuesta Didáctica	281
Proyección de la Propuesta a Dos Años	284
Conclusiones	288
Recomendaciones	293
Limitaciones.....	295
Referentes Bibliográficos.....	297
Anexos	314

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 Actores del proceso.	64
Figura 2 Infografía proceso investigativo.	161
Figura 3 Semillero Lector Normalista	184
Figura 4 Socialización de la propuesta con padres de familia	185
Figura 5 Booktubers Normalista	186
Figura 6 Socialización de la propuesta a Coordinadora Institucional.....	285

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 <i>Categorización y Triangulación</i>	164
Tabla 2 <i>Propuesta didáctica: “A viva voz”</i>	175
Tabla 3 <i>Secuencia didáctica</i>	187
Tabla 4 <i>Cronograma de la implementación de la propuesta a dos años.</i>	287

Índice de anexos

	Pág.
ANEXO A. MATRIZ 1 ENTREVISTAS A DOCENTES GRADO TERCERO	315
ANEXO B. MATRIZ 2 OBSERVACION PARTICIANTE	323
ANEXO C. MATRIZ 3 GRUPOS REFLEXIVOS	332
ANEXO D. MATRIZ 4 ACTIVIDAD: REPRESENTACIÓN CLASE DE LECTURA COMPENSIVA.....	335
ANEXO E. MATRIZ 5 SESIONES SECUENCIA DIDÁCTICA.....	343
ANEXO F. FICHA DE VALORACIÓN DE LECTURA.....	422
ANEXO G. LISTA DE LIBROS	423
ANEXO H. RUBRICA DE EVALUACIÓN PROPUESTA DIDÁCTICA	442

Introducción

Desde los fundamentos de la didáctica el docente tiene como labor reflexionar sobre su quehacer educativo y estar atento a las situaciones que a diario se suscitan en el aula de clase en los distintos niveles cognitivo, afectivo, social, motriz, psicológico, pedagógico y didáctico, los cuales requieren de procesos pertinentes de investigación para encontrar las alternativas de solución atendiendo a las características propias del contexto. Es aquí donde el observar, ser observado, interactuar, hacer parte de cada emergencia, describir con la visión de un conjunto y al mismo tiempo autorreferenciarse, denotan los procesos de investigación intervención como una de las mejores herramientas para que el educador atienda a sus propias necesidades e interrogantes y al mismo tiempo logre innovar y cualificar su práctica educativa.

El tema de la comprensión lectora, es factor vigente en el campo de la educación, no solo al interior de las instituciones por la trascendencia que tiene en todas las áreas propias del plan de estudios, o porque es un elemento esencial que hace presencia en las documentos internacionales y en los propuestas de desarrollo de los gobiernos, sino porque se considera como la estructura que incita a las personas a potencializar un pensamiento crítico y reflexivo y por ende a formar ciudadanos que ejerzan sus derechos en espacios de diálogo y construcción colectiva para el progreso de sus comunidades.

Por estas razones, el equipo investigador consideró prioritario trabajar alrededor de este tema; inspirados en el modelo pedagógico constructivismo social, estrategias didácticas, emotividad, gusto por la lectura y secuencia didáctica, se construyó a partir de un proceso sistémico participante, la propuesta denominada: “A viva voz”, la cual integra los elementos fundamentales y significativos en el proceso de la enseñanza de la comprensión lectora que buscan fortalecer los

desempeños de los estudiantes en las distintas áreas de aprendizaje y sus competencias comunicativas para ser agentes activos en cualquier contexto social.

El documento que a continuación se presenta es una construcción del proceso de investigación, desarrollado en las aulas de clase con los estudiantes de tres grupos de grado tercero, en el que se describen generalidades sobre el problema de investigación, los objetivos, antecedentes y referentes teóricos, enmarcados en el paradigma de la complejidad desde una investigación cualitativa, así como los elementos sobresalientes de dicha experiencia en la elaboración de la propuesta didáctica fruto del trabajo interactivo entre los integrantes del sistema docente y el sistema investigador.

Capítulo 1. Generalidades del Proyecto.

Descripción del problema

En las últimas décadas se han promovido programas de evaluación comparativos a nivel internacional con el propósito de evaluar diferentes aspectos en la educación, es así como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés), busca determinar el nivel académico de los educandos de las distintas instituciones educativas en los países participantes, Colombia se involucró en este proceso desde el año 2006; los resultados hasta ahora obtenidos revelan que las competencias matemáticas, científicas y de comprensión lectora de los estudiantes que representaron al país están muy por debajo del nivel educativo de los desarrollados, aunque es preciso resaltar que se ha logrado disminuir la brecha que nos separaba de Chile y Uruguay entre los países de Latinoamérica y superar a Brasil y México. “En todas las áreas, los puntajes promedio de los países latinoamericanos son significativamente inferiores al promedio OCDE: 493 en lectura, mientras que el puntaje de Colombia es de 425, el cual sigue siendo inferior entre los de 68 países participantes” (ICFES, 2015 p. 14). Lo anterior constituye el reflejo de unos de los grandes problemas por resolver en el sistema educativo colombiano, pues se puede afirmar que existen situaciones en el proceso enseñanza que requieren análisis y a su vez de propuestas innovadoras para su mejoramiento. En este sentido hay que tener en cuenta que los resultados son una parte del proceso de evaluación y no el fin último, por lo tanto, deberían servir para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y su incidencia en el proceso de aprendizaje. La educación no puede circunscribirse a la evaluación sino a logro de competencias para la vida en sociedad.

La Escuela Normal Superior de Pasto, no es ajena a la situación descrita, una revisión del reporte histórico de los resultados obtenidos en las pruebas Saber en el área de Lenguaje, muestran que el puntaje promedio para los años 2012 a 2016 es de 343 de un total de 500 puntos posibles, este puntaje indica que el nivel alcanzado es satisfactorio MEN (2016). Un análisis de los rasgos implícitos en la prueba de lectura muestra que este nivel se caracteriza por ofrecerle al estudiante textos cortos, de estructura simple y con contenidos muy cercanos la cotidianidad, ante los cuales el niño debe ser capaz de identificar elementos para textuales, marcas textuales, secuencias de eventos y características de los personajes. También debe interpretar el lenguaje verbal y no verbal, para lograr la comprensión global, así mismo les exige inferir el propósito del texto a partir de su contenido y del contexto social. (Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. p. 20)

A su vez el nivel de lectura avanzada enfrenta al estudiante a los mismos textos del nivel satisfactorio, sin embargo, le exige realizar deducciones a partir de información explícita, identificar eventos dentro de un texto para inferir relaciones temporales entre estos, caracterizar personajes según las expresiones, acciones o situaciones presentadas en el texto. Desafortunadamente el nivel avanzado, para la institución, hasta ahora es un propósito, por cuanto los resultados muestran que pocos estudiantes poseen las capacidades para alcanzarlo. (Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. p. 21)

Para profundizar sobre los elementos del problema de la institución, se realizaron entrevistas informales con los docentes de básica primaria y observaciones de los encuentros académicos programados como reuniones de colectivos y de evaluación de periodo, en las cuales se indagó sobre los aspectos de mayor incidencia en su quehacer educativo, los diálogos indicaron que entre las principales dificultades se encontraban el bajo nivel de comprensión lectora en

concordancia con el análisis de las pruebas saber del año lectivo 2016. La identificación de las deficiencias lectoras es más evidente desde que la Escuela Normal Superior de Pasto asumió como metodología institucional el uso de guías de aprendizaje para las diferentes áreas. Algunas de las situaciones observadas revelan que, desde la docencia, en cada grado, se asume la comprensión lectora con sus propias concepciones y experiencias, por lo tanto, se presenta una variedad de metodologías consideradas “apropiadas” para el desarrollo de la competencia lectora.

Esta realidad tiene un alto impacto para los docentes de sexto grado de bachillerato, quienes, al inicio de cada año escolar, manifiestan encontrar como principal debilidad, en los “nuevos estudiantes”, la deficiencia lectora. Frente a esta circunstancia la reacción que asumen los docentes es la de responsabilizar a los docentes de primaria, y al área de Castellano de esta situación en la medida en que alcanzan grados superiores. Lo anterior dio lugar a la realización de un diálogo directo entre los docentes interesados en estudiar las dificultades en torno a la lectura comprensiva, intentando reconocer a través de la discusión los factores que influyen en la misma.

En primer lugar, se identificaron en los niños varias debilidades en el ejercicio de la comprensión durante las clases, por ejemplo: realizar lecturas de distintos tipos de textos, que responden a las características del nivel de comprensión interpretativa; elaborar una guía de trabajo específica para cada tipo de texto, la cual debe ser resuelta de manera individual. El proceso evaluativo reveló que las respuestas y procesos de los estudiantes no corresponden de manera significativa a los propósitos planeados.

En general se observó situaciones como: desconocimiento en el uso y aplicación de resúmenes, dificultad para realizar inferencias y establecer relaciones con textos ya leídos,

diferenciar el tipo de texto que están leyendo, identificar la idea global del texto, extraer los valores y mensajes que están implícitas en el texto, escribir acertadamente los títulos a la lectura afines a la temática o mensaje que ellos encierran, confusión respecto a las demandas de una guía, taller, tarea o actividad, entre las más destacadas. Por otra parte, se pudo establecer que cuando los estudiantes no comprenden el sentido global de un texto, no les es factible relacionar los conocimientos nuevos con los previos, de tal manera que se trunca el proceso de reorganización del conocimiento y por ende no se aprende de manera significativa.

En segundo lugar, se identificó el contraste que existe cuando la actividad se desarrolla a partir de la lectura en voz alta por parte del docente, la actitud y proceso de comprensión de los estudiantes mejoran, existe mayor participación del grupo, realizan mejores relaciones, infieren y en ocasiones deducen. Cabe anotar que esta estrategia de lectura se realiza de manera aislada sin el interés directo de desarrollar procesos de enseñanza de lectura comprensiva, realidad que se concluye a partir de expresiones como “en el grado primero deben establecer una estrategia institucional de lectura”, “no contamos con un plan de lectura institucional”, “ en cada grado, los docentes de Castellano debe enseñar la lectura comprensiva”, “ se sabe que hay buenos trabajos de investigación resultado de los estudios de posgrado y maestría que desarrollan los compañeros, pero no los comparten”

Planteamiento del Problema

La comprensión lectora como proceso de aprendizaje ha sido abordado en diferentes estudios (Chávez, 2016; Avendaño y Martínez, 2013; Valverde, 2014; Velasco y Mosquera, 2007; Flores, 2013) en los cuales es perceptible que se trata de un tema de interés educativo vigente, el cual trasciende las distintas áreas del conocimiento tanto institucional como social, se considera y se considera como el eje fundamental para lograr la transversalización de todas las áreas de aprendizaje, convirtiéndose en una herramienta didáctica significativa para el desarrollo de un aprendizaje autónomo.

La actual sociedad del conocimiento exige unas competencias básicas para formar personas con un pensamiento crítico, analítico, reflexivo y ecológico, y es la lectura el medio idóneo para alcanzarlas. Además, es preciso tener en cuenta que las formas de leer en el mundo contemporáneo han cambiado y la forma de comprender también, ya que el mundo actual ofrece a los estudiantes variedad de herramientas que exigen a los educadores y al mismo sistema educativo estar al nivel de estas realidades.

Por otro lado, es preciso tener en cuenta que a la vista de la comunidad mundial Castán (2013) “los procesos educativos no están respondiendo a las necesidades de la sociedad moderna, plural, democrática, en transición económica y en continuo, acelerado e incierto cambio” (p. 16), en gran medida debido a la debilidad en los procesos que faciliten el desarrollo de las competencias, para facilitar en los estudiantes “la interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta” (p.15) dentro de

un contexto que exige a los estudiantes asumir una posición crítica y argumentativa al momento de participar en las diversas dimensiones que la cotidianidad le impone.

La práctica docente llevada a cabo en la ENSUP y con más precisión en grado tercero, se convierte en el escenario adecuado para analizar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes tendientes a alcanzar el desarrollo de la competencia en comprensión lectora. Esta percepción del fenómeno dista un poco de trabajos que anteceden el estudio de las competencias en comprensión lectora por cuanto centra su atención en el docente como mediador del proceso de aprendizaje.

La visión que el docente posee sobre la didáctica es producto de las decisiones que aplica en la configuración de sus prácticas de enseñanza a partir de la experiencia Cruz (2006), estas experiencias crean en el docente construcciones psicológicas, formadas por ideas y admitidas como válidas (Murcia y Maquilón. 2011), para Vilanova, Mateos y García (2011) estas construcciones o representaciones que determinan la forma de interpretar las situaciones de enseñanza son conocidas como concepciones.

El estudio de las concepciones de la enseñanza, ha sido abordado para comprender la visión de los docentes en áreas como las Ciencias Naturales Fernández, Pérez, Peña y Mercado (2011), en la enseñanza de la escritura Bohórquez (2016) y en Matemáticas Benítez (2013), lo anterior permite señalar que son escasos los trabajos cuyo eje temático sea las concepciones sobre estrategias didácticas para la enseñanza de la comprensión lectora.

Este vacío en el conocimiento, motivo a los investigadores a cuestionarse sobre ¿Cómo se relacionan las concepciones y estrategias didácticas aplicadas por los docentes con la enseñanza de la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de la ENSUP? y a

emprender una experiencia investigativa para reconocer y enfrentar las incertidumbres, emergencias y complejidades del proceso lector.

Para el desarrollo del proyecto de investigación se determinó realizar el proceso de intervención en el grado tercero de la ENSUP, teniendo en cuenta que se trata de un grado de educación intermedio, en el cual los estudiantes deben haber alcanzado un dominio general de la lectura mecánica y literal e iniciarse en el manejo de los niveles de lectura inferencial y crítico, junto con el dominio de los componentes del lenguaje sintáctico, semántico y pragmático, dentro de las competencias: Comunicativa Lectora y la Comunicativa Escritora. (Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. p. 21))

Preguntas Orientadoras

¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes acerca de las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza de comprensión lectora?

¿Qué reflexiones se pueden realizar hacer frente a las concepciones que los docentes asumen en torno a la enseñanza de la comprensión lectora?

¿Cuáles son las estrategias didácticas de enseñanza de la lectura comprensiva que utilizan los docentes de grado tercero?

¿Las estrategias que aplican los docentes corresponden a un plan de lectura estructurado?

¿Cómo diseñar una propuesta didáctica que fortalezca las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora?

¿Qué relación tienen las concepciones de los docentes con las estrategias didácticas de lectura comprensiva que aplican?

Justificación

El presente proyecto de investigación intervención, fundamentado en la autorreflexión y la autorregulación busca la interacción sistémica y participativa de los distintos sistemas educativos institucionales para lograr una transformación del fenómeno o emergencia identificada. Además, parte de los intereses y perspectivas de los docentes por mejorar la situación actual en cuanto a la comprensión lectora a partir de una visión recursiva y hologramática, en la que se detecta las necesidades de cambio, en el sentido de lograr mejorar las competencias comunicativas para que el estudiante pueda desempeñarse efectivamente en cualquier ambiente académico, profesional, personal y cultural, es decir que en esencia se busca ser coherentes con las políticas institucionales de calidad.

Brindar una educación de calidad exige a las instituciones educativas desarrollar procesos de cambio e innovación, sobretodo en la motivación por el gusto hacia la lectura que simultáneamente le permitan desarrollar habilidades lingüísticas con gran capacidad para pensar y reflexionar sobre los problemas que afectan su entorno familiar y social, de tal forma que se conviertan en agentes activos y participativos en la sociedad.

Por otro lado, el mundo globalizado coloca a disposición de los niños y jóvenes gran cantidad de información, la cual puede ser veraz o por el contrario esconder cierto grado de peligro, por ello es importante que el niño asuma una posición crítica frente a estos contenidos, actitud que logra cuando en consenso con los docentes utilizan herramientas para alcanzarla, preparando al estudiante no solo para la escuela sino para la vida.

Existen múltiples concepciones en relación a la incidencia que tiene la lectura en la vida de los educandos, es evidente como la lectura es la principal herramienta de aprendizaje que

transversaliza todas las áreas del conocimiento, en este sentido Gutiérrez y Salmerón (2012) afirman que “en los procesos de enseñanza, la competencia lectora es una de las herramientas más relevantes. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de las áreas académicas, tanto que las dificultades del lector en comprensión de textos se transfieren al resto de las áreas curriculares” (p.2)

Se hace necesario entonces, que, desde los primeros años de vida, se le permita al niño tener acceso a la lectura de manera natural, para que el acto de leer constituya para el estudiante una forma de recrear y estimular su imaginación, de utilizar el tiempo libre y de llegar al conocimiento y por ende al aprendizaje. Leer por leer desvirtúa el mérito e importancia que esta tiene para la formación de los educandos, pues los actos mecánicos tienden a desaparecer rápidamente porque no desarrollan procesos de pensamiento que permitan una interpretación semántica y una interacción con el autor, que lo lleve a desentrañar lo que el autor piensa y quiere comunicar. En este sentido, es preciso tener en cuenta que el docente debe Solé, (2011) “entender la lectura como una competencia compleja en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuya enseñanza requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad” (p. 52)

En efecto, la lectura debe asumir un carácter comprensivo, para que el estudiante interiorice aspectos sobresalientes de aquello que lee, aplicable no solo en el área de Lengua Castellana, sino de manera transversal en todas las áreas del conocimiento, en esa medida, el educando verá en los diversos textos, no sólo un método de aprendizaje maravilloso, sino también una herramienta indispensable para asumir el papel que le corresponde desempeñar en una sociedad que cada vez es más globalizada, competitiva y cambiante.

La importancia de estudiar la comprensión lectora desde la didáctica radica en la concepción que se tiene sobre este proceso, concebido como una actividad vinculada al área de Castellano y cuyas competencias deben ser desarrolladas en el primer grado de escolaridad, de este modo la comprensión lectora pasa a ser responsabilidad del estudiante y un proceso aditivo para las demás áreas y grados de escolaridad. Ante esta situación surge la necesidad de comprender los procesos que son propios en la enseñanza de la comprensión lectora, esto es, el reconocimiento de las estrategias didácticas adecuadas y los momentos en los que se deben aplicar.

La aplicación de la didáctica específica de la comprensión lectora estará influenciada por las concepciones que los docentes posean sobre ellas, las cuales son resultado de sus saberes teóricos y el cúmulo de sus experiencias. Conocer estas creencias, permitirá propiciar espacios de reflexión y generar transformaciones en el sistema docente y por ende tener impacto en el logro de competencias comunicativas en los estudiantes.

Bajo la luz de las anteriores premisas, la presente investigación va dirigida a construir espacios que propicien el desarrollo de estrategias didácticas para fortalecer los procesos de comprensión lectora y por ende alcanzar competencias comunicativas que estimulen la interacción sociocultural. De ahí que sea necesario comprender las redes que componen la enseñanza de la lectora y desde estos fundamentos generar una propuesta didáctica que responda a las exigencias del contexto en el cual se desenvuelven los niños.

Objetivos

Objetivo General

Relacionar las concepciones y estrategias didácticas aplicadas por los docentes con el fin de construir una propuesta que permita fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto.

Objetivos específicos

Interpretar las concepciones que tienen los docentes de grado tercero sobre estrategias didácticas en el proceso de enseñanza de comprensión lectora.

Describir las estrategias didácticas que aplican los docentes de grado tercero en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

Fortalecer las estrategias de enseñanza a partir de una propuesta didáctica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto.

Antecedentes

Como resultado de la búsqueda realizada mediante el uso de internet y la exploración de información en bases de datos como Dialnet, Scielo y Redalyc, fue posible establecer algunas categorías y elementos de relevancia que se deben tener en cuenta dentro del campo relacionado a comprensión lectora, concepciones y estrategias didácticas y que, por su amplitud, se han enfocado desde diversas perspectivas y estrategias.

Para abordar los anteriores temas, se presentan muestras de antecedentes iberoamericanos, desde las cuales es necesario tener en cuenta las dimensiones y enfoques a partir de los cuales se desarrollan y la evolución que como proceso han alcanzado a través de los últimos años, de la misma manera los términos y elementos usados que pueden ser afines y/o complementarios al momento de contextualizarla.

El primer referente abordado se denomina “Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases” de los autores Bernardo Trimiño Quila y Yudelsi Zayas Quesada (2016) de la Universidad de Guantánamo - Cuba. Se destacan de este artículo la precisión en la definición de los términos de estrategias didácticas y su respectiva clasificación, de igual manera la forma como se establecen aspectos básicos sobre el fomento a la lectura, orientado desde los parámetros del “Modelo de ley para el fomento de la lectura, el libro y las bibliotecas” del Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe CERLALC, bajo los auspicios de la UNESCO.

El artículo que presenta la estrategia didáctica desarrollada, indica las posibles causas que afectan el fomento de la lectura en las clases, así como las acciones que se pueden emprender en el aula para invitar a los estudiantes al mundo de la lectura, pero sobre todo a crear en ellos

motivos, intereses y conocimientos hacia la misma, proceso que demanda del ejemplo, el acompañamiento de toda la comunidad escolar.

“Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora” de Lorena Chávez Salgado (2016). En el artículo además de destacar la importancia que tiene el disfrute de la lectura durante la infancia, presenta ocho talleres que tienen como propósito impulsar a los estudiantes a leer para alcanzar el desarrollo de su pensamiento y en consecuencia la adquisición de experiencias para su vida de una manera integral. Recomienda que los procesos de fomento y animación a la lectura se planeen con “una metodología de trabajo que permita flexibilizar dicha práctica para así poder responder a las necesidades de las personas participantes,” (p.4) esto demanda del docente animador un trabajo activo y responsable para establecer procesos de lectura comprensiva de una manera amena y lúdica.

Propone de igual manera tener en cuenta que la lectura es una “experiencia que el lector debe probar por sí mismo, los niños y niñas deben aprender antes que nada a desarrollar su afición por la lectura experimentando de forma personal el disfrute que esta les brinda”, en consecuencia, debe ser un acto entretenido, (...), que constituya un espacio para desentrañar el sentido que transmiten las palabras como transmisoras de significados. (p.2)

Por otra parte Chávez, hace hincapié, en que el acto de leer le permite al lector además de construir y generar nuevas ideas, “ser crítico y creativo, para expresar sus ideas, pensamientos, emociones y conocimientos con facilidad y elocuencia” , aclara que este hábito no surge de la nada, sino que por el contrario “ésta actividad personal es construida y desarrollada por la propia

persona a través del acercamiento, disfrute y acompañamiento de un docente o familiar que cree los espacios para hacerlo” (p.2)

Otro de los referentes abordados en este espacio se denomina “Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria” Gutiérrez y Salmerón (2012), en el cual se aborda el proceso de lectura comprensiva como una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje por su carácter transversalizador, que en consecuencia puede afectar positiva o negativamente el mismo dependiendo del grado de comprensión alcanzado por los estudiantes.

Se resalta de igual manera, las estrategias de aprendizaje que facilitan el proceso lector para que este sea una actividad activa, intencional, autorregulada y competente, clasificándolas en estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas y contextuales; sin embargo, hace énfasis en las estrategias cognitivas, las cuales acompañan el proceso de lectura en tres espacios claramente establecidos como son el previo a la lectura, durante y después de la misma. En este sentido se ha encontrado una convergencia con varios autores entre ellos Solé I. (2006) Solé M. (2007) Alonso (2005) quienes establecen estos mismos periodos con estrategias puntuales para su desarrollo.

El artículo en mención de Gutiérrez y Salmerón cobra valor para el proceso de investigación, en la medida que ubica las estrategias en los grados iniciales de escolaridad y además insiste en la necesidad de enseñarlas a los estudiantes desde sus primeros años cuando comienza su contacto con diferentes textos y por ende deben ser implementadas en los currículos; además, da una visión concreta del papel que debe desempeñar el docente como facilitador de las estrategias

para lograr paulatinamente entregarle el control a los estudiantes en un ambiente gradual que permita llegar a la autorregulación.

En el marco de la comprensión lectora se encuentra la investigación denominada “El proceso de la comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria” Madero y Gómez (2013), en el cual desde una investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) logran determinar que en el proceso de lectura comprensiva inciden de manera encadenada las estrategias de lectura, las creencias (positivas en relación a la lectura) y los procesos metacognitivos. Sus conclusiones guardan relación con las propuestas de Solé (2011) y Pressley (2002) quienes manifiestan la importancia e influencia que tiene en este proceso la capacidad de reflexionar y evaluar su propio proceso de comprensión, por ende, los autores manifiestan que debe ser una actividad planeada y con una alta dosis de motivación, no solo por el estudiante sino por el docente que la propone.

Madero y Gómez, establecen en su artículo que las estrategias lectoras se pueden y deben enseñar para que cada niño sea capaz de identificar sus dificultades de comprensión de manera autónoma y aplicar la estrategia más adecuada para superarla. De igual manera resalta la influencia que tienen los docentes en el éxito del proceso de comprensión lectora, razón por la cual establecen que es necesario formar creencias constructivas en torno a la lectura, para ello se requiere contar con un espacio privilegiado dentro de los planes de estudio y de área con metas, logros o estándares orientados a fortalecer y/o desarrollar procesualmente la comprensión lectora y por ende la competencia comunicativa.

Otra instancia a considerar, en el proceso lector en sí mismo, es la propuesta “Competencia lectora y aprendizaje” Solé (2012) en la cual se explica cómo el uso de la lectura, aunque se

inicia a temprana edad en todas las comunidades, no es referente para que todas las personas lo apliquen en la misma medida y con la misma calidad. Para tristeza de muchos, el panorama de la mayoría de países subdesarrollados es bastante desalentador y “la enseñanza de una lectura profunda, crítica, capaz de transformar la información en conocimiento, es mucho menos frecuente de lo que cabría desear”.

Por otro lado, la autora manifiesta que los códigos, los soportes, los usos, y las funciones de la lectura han cambiado, al igual que los textos, los intereses y necesidades de los lectores. En este sentido cabe afirmar que son múltiples las formas de leer, así como variadas son las estrategias de lectura que pueden aprenderse durante toda la vida. Solé (2012) “gracias al concurso de otros se pueden aprender las estrategias que pueden ir más allá de la lectura superficial, y posibilitan una lectura profunda, crítica, capaz de transformar la información en conocimiento”. (p. 48)

Solé, afirma de igual manera que no es suficiente presentarle un portafolio de herramientas o estrategias, sino que es necesario además, enseñarle los mecanismos y procesos que estas requieren para que sean productivas y tengan significado para los estudiantes. Así mismo la autora después de un análisis de los desempeños de los estudiantes de su país (España) en las pruebas PISA, concluye que no existe un mecanismo o interés por enseñarles a los estudiantes a distinguir las particularidades de los textos expositivos y disciplinares. Los resultados reflejan que los jóvenes se limitan a realizar una lectura repetitiva.

Los estudios realizados por Solé muestran los pasos y herramientas que se debe tener en cuenta al momento de estructurar una estrategia, así como los fundamentos para que las instituciones educativas le den mayor relevancia a la misma y le apuesten a la construcción de políticas institucionales a partir de la comprensión lectora.

El artículo “El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria” Barboza y Peña (2013), hace alusión a la importancia de conocer las estrategias didácticas en la enseñanza de la lectura para el desarrollo del pensamiento crítico, que se inicia antes de que el niño ingrese al sistema educativo, es decir que tiene mucha influencia el contexto familiar y social, el cual le permite fundamentar los cimientos para posteriores procesos de lectura en la escuela. Las estrategias son consideradas como el objeto de la enseñanza en el área del lenguaje, sobre todo las estrategias didácticas, en la práctica y desarrollo de la clase, sobre todo cuando los estudiantes entienden y conocen el verdadero sentido de la lectura, es decir ¿para qué sirve leer?

Este proceso conlleva a conocer los procesos propios de la enseñanza de la lectura, la cual tiene un valor imprescindible en la vida académica y en muchos espacios de la vida del estudiante, sobre todo, para el aprovechamiento del tiempo libre donde la escuela debe ser quien promueva estos procesos. La autora referencia a Goodman (1996) quien opina que “los niños que aprenden a disfrutar la lectura, llegado el momento de elegir, elegirán leer. Aquellos que aprenden a leer, pero no a disfrutar de la lectura, rara vez elegirán leer durante su tiempo libre” (p. 46).

En la actualidad la realidad es preocupante puesto que a la mayoría de los estudiantes no les gusta leer, les aburre esta actividad, no comprenden lo que leen y mucho menos adoptan una posición crítica de la misma, razón por la cual es necesario adoptar una política clara frente a este asunto ya que el mundo de la información y globalización necesita de personas con criterio para afrontar estos cambios desenfrenados que se viven en la actualidad.

El artículo, muestra de igual manera el concepto sobre estrategias didácticas, desde la definición de Bixio (2004), quien afirma que son “los métodos y procedimientos dirigidos a

planificar y promover situaciones en las que el alumno organice sus experiencias, estructure sus ideas, analice sus procesos y exprese sus pensamientos” (p. 73). Por consiguiente, se percibe que es necesario tomar las prácticas de lectura como “unidades de trabajo didáctico” para alcanzar un objetivo desde una actividad mental constructiva desde unos conocimientos previos, concepciones y experiencias que el niño posee desde su interacción con el contexto para construir nuevos saberes.

Por otra parte, Barboza y Peña, determinan en la enseñanza de la lectura que existen muchos factores a tener en cuenta a la hora de planificarla, entre ellos: el nivel de escolaridad, la edad, conocimientos previos, tiempos, recursos, objetivos, contenidos, competencias entre otros. Los autores determinan de igual manera que las estrategias se dividen en dos grupos: estrategia didáctica que utiliza el docente para enseñar, para que el estudiante establezca control sobre su propia lectura; y, estrategias didácticas de aprendizaje que el estudiante adquiere y utiliza para realizar la lectura y lograr la comprensión del texto.

Por ende, todo lector debe colocar en juego estrategias de lectura para hacer frente a los diferentes tipos de textos y niveles de comprensión. Más explícitamente para comprensión lectora Barboza y Peña, ratifican que existen procesos que son fundamentales para lograr este propósito como: anticipación, conocimientos previos, inferencia, predicción y confirmación.

En este orden de ideas, el artículo en mención explica la relación entre las estrategias de lectura que los estudiantes pueden aplicar según los estudios de Goodman (1996, p. 55) quien expresa que una inferencia, proporciona información que aún no se ha producido en el texto. Todo texto es una representación incompleta de significado, así que los escritores esperan que los lectores hagan inferencias (...) los lectores hacen un intento, consciente de que su

predicción o su inferencia en cualquier momento puede verse contrariada por nuevas claves en el texto. Por tal razón para enseñar la lectura necesita de una planificación, organización y objetivos claros que permitan al lector ir evaluando su propio proceso de construcción de significado con acciones estratégicas.

Finalmente, Barboza y Peña, presentan en su artículo, como a través de las entrevistas realizadas a varios de los docentes, lograron determinar que muchos le prestan poca importancia a la práctica de la lectura y además no aplican estrategias didácticas adecuadas para la comprensión de textos. Situación que es muy urgente desplegar en la educación de hoy, enfatizando más en la educación inicial que es la más importante del proceso para alcanzar el propósito educativo de la comprensión aplicando nuevas estrategias para la reflexión, el análisis y la crítica constructiva.

Alrededor de las concepciones, el artículo Fernández, Pérez, Peña y Mercado (2011) “Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clase de Ciencias Naturales de educación secundaria” establece la articulación de las concepciones y las actuaciones de los docentes en el aula, quienes encontraron cierta incoherencia entre las concepciones que encontraron en los diálogos a través de entrevistas con los docentes y su práctica pedagógica, según las observaciones realizadas

Los autores de este estudio, establecen que las concepciones sobre el aprendizaje se fundamentan en representaciones de naturaleza implícitas, por encima de las representaciones explícitas. De esta manera ubican que el origen de las teorías implícitas está en la “exposición reiterada e inconsciente a escenarios regulados por principios no articulados, igualmente

implícitos, es decir, en la experiencia personal en ámbitos culturales de aprendizaje, mientras que el origen de las representaciones explícitas se sitúa en una educación formal” (p.2)

Al igual que Pozo (2006), Fernández et al (2011) manifiestan que las concepciones sobre la enseñanza de los profesores se pueden clasificar en: directa interpretativa y constructiva, encontrando que la mayoría de los docentes se ubican en una concepción interpretativa y la directa, y en su práctica pedagógica se observa que combinan estrategias procedentes de distintos modelos de enseñanza. En este mismo sentido anotan que aquello que los docentes manifiestan suele ser más avanzado que lo que se realizan en las aulas, este desfase se puede entender porque en el comportamiento de los docentes se esconden representaciones implícitas profundamente arraigadas cuya función es pragmática, y son difíciles de desarraigar en contraste con las representaciones explícitas.

Siguiendo en este orden de ideas, se presenta el artículo “Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura” Solé (2007), el cual presenta un conjunto de procedimientos que intentan contribuir en la construcción de la comprensión global de un texto, para lo cual es necesario partir de unos requerimientos por parte del docente y del estudiante que faciliten la aprehensión del conocimiento, es decir construir y aplicar una estrategia de lectura que conlleve a un aprendizaje significativo. Para avanzar en este proceso es indispensable tener unas metas claras y precisas en la estructuración, planificación y ejecución de la estrategia, que permita desarrollar en el alumno la competencia lectora y sobre todo la autonomía.

Maira Solé, en el artículo en mención, según los criterios propuestos por Fraca (2002) establece que las estrategias de comprensión lectora deben ser planeadas desde el currículo con el propósito de promover la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico, todo este proceso

debe ser apoyado con la ayuda de materiales didácticos y actividades que permiten desencadenar diferentes niveles de complejidad en cada una de las temáticas. Sin duda para la construcción de la estrategia se debe tener en cuenta los conocimientos previos, las necesidades, las motivaciones, características, intereses y los ritmos de aprendizaje del estudiante.

De igual manera Maira Solé, da a conocer como los procesos: cognitivo y metacognitivo, juegan un papel primordial a la hora de desarrollar competencias comunicativas, porque el estudiante necesita de unos elementos que le permitan activar y accionar sus esquemas mentales, los cuales se modifican en la medida que se interrelacionan con los conocimientos previos y forman una estructura mental más compleja, es decir se da inicio a una actividad cognitiva constructivista donde se encuentran simultáneamente en interacción con el texto, el lector y el contexto.

Para alcanzar esta interacción, el docente debe proponer estrategias creativas, activas y significativas, sobre todo en los primeros años de escolaridad donde se desarrolla el pensamiento y la inteligencia, es importante aprovechar estos espacios con un modelo estratégico de lectura planeado que contribuya a ejecutar eficazmente el proceso mental de los estudiantes en el quehacer pedagógico.

El artículo “Claves para la enseñanza de la comprensión lectora” Alonso (2005) determina que el proceso de lectura comprensiva exige a los educadores establecer en qué ambientes se propicia el proceso lector, “el hecho de que un entorno lector favorezca más o menos la eficiencia depende si facilita la actuación de los procesos personales que posibilitan la comprensión del texto. Según Alonso, para fortalecer la comprensión es necesario conocer los fundamentos psicológicos de la lectura, para lograrlo se debe dar respuesta a las siguientes preguntas ¿Cuáles

son los procesos psicológicos que sustentan la lectura eficaz, la que culmina con la comprensión del texto? ¿De qué dependen las diferencias individuales en la comprensión lectora? ¿En qué aspectos se debería incidir durante la enseñanza de la lectura comprensiva?”

Las respuestas que cada docente puede sustentar frente a estas preguntas serán variadas, complementarias y en otros casos contradictorias, sin embargo con seguridad estarán incluidas la motivación y los procesos cognitivos como elementos determinantes dentro del proceso de comprensión lectora como se explica en el trabajo investigativo, el anterior aporte puede ser significativo durante el desarrollo de los distintos escenarios que se planteen y desarrollen con el sistema de docentes.

Después de una búsqueda interactiva desde diferentes fuentes y autores se seleccionó los antecedentes nacionales más relevantes que permiten ver la comprensión lectora desde una perspectiva más significativa para el proceso de enseñanza.

El artículo “Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria” Guzmán y Duque (2014) presentan de una manera concreta la concepción sobre comprensión textual como una competencia que se desarrolla no sólo a partir de las habilidades cognitivas de cada niño “sino también de los procesos enriquecedores que se generan en el aula de clase, lugar en el que el docente es un medidor y modelo lector que influye positivamente en su aprendizaje, estimulando su interés y gusto por la lectura desde la educación inicial”.

Los autores resaltan el hecho en el que un niño que comprende, se sentirá motivado hacia la lectura y la realizará en consecuencia de manera autónoma, satisfaciendo sus necesidades cognitivas y de entretenimiento. Por otra parte, exponen que el hábito lector enriquece las habilidades lectoras que se adquieren como resultado de la interacción de su vida cultural y

social, por ende “los niños que crecen en un entorno en el cual la lectura es un componente habitual de su vida y una experiencia compartida apoyada por los adultos aprenden a valorar esta herramienta de comunicación y a emplearla de una manera efectiva.

Por otra parte, Guzmán y Duque manifiestan que “las competencias que tengan los docentes en comprensión y producción textual pueden condicionar el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el interés de la lectura en sus estudiantes”, es decir que los docentes que son lectores competentes “adoptan prácticas comprensivas que ayudan eficazmente a los estudiantes a formar su hábito lector”. Desde la perspectiva constructivista en la que el docente es el mediador, de la misma manera que lo afirma Solé (2007), se presentan tres tipos de interacción para la comprensión como son: los unidireccionales, los bidireccionales y multidireccionales.

Duque y Guzmán, afirman que en Colombia, basadas en las investigaciones de Duque y Ovalle (2011) y Duque y Correa (2012) las interacciones que predominan son las unidireccionales “que buscan la comprensión literal del texto” Finalmente las autoras, establecen que además de las interacciones cognitivas, es importante tener en cuenta las interacciones afectivas, en la medida que se crea un ambiente agradable, de confianza, diálogo, intercambio de ideas, que se derivan del ejercicio planeado para el desarrollo conjunto se afianza y estimula la comprensión lectora.

La propuesta investigativa desde la mirada de la Investigación Acción Educativa “Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC” Alias, Leguizamón y Sarmiento (2014) presenta una importante reflexión acerca de la importancia de

mantener altos niveles de comprensión lectora en los estudiantes, teniendo en cuenta que es un proceso transversal a todas las áreas del conocimiento porque a partir de la lectura, se puede acceder a una amplia gama temática de conocimientos, de cultura, valores y principios para acercar al niño al mundo del conocimiento.

Este trabajo de investigación ofrece diferentes elementos teóricos relacionados con la comprensión lectora entre ellos los niveles de comprensión como son el literal, el inferencial y el crítico, las estrategias cognitivas que aplican los estudiantes al momento de leer así como los modelos explicativos de comprensión lectora concebidos como una competencia, los cuales en su conjunto brindan una visión amplia de los aspectos a tener en cuenta al momento de abordar la construcción y aplicación de una estrategia didáctica.

El siguiente artículo investigativo presentado “Incidencia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de 3er grado de Básica Primaria” Avendaño y Martínez (2013) muestra los resultados derivados del estudio en el cual se describe la situación actual del acceso a las TIC y la calidad educativa en Colombia, específicamente en el departamento del Atlántico. Por otra parte, muestran las diversas problemáticas del municipio de Malambo, señalando aquellas asociadas a la educación.

El análisis desarrollado en esta investigación fue resultado del trabajado orientado desde las teorías del interaccionismo simbólico de Herbert Blumer y George Mead y la Teoría del Constructivismo de Lev Vygotsky, enfoque que aporta a esta investigación en el sentido de guardar relación con el modelo pedagógico que se desarrolla en la Escuela Normal, con este lineamiento asumen una actitud crítica y analítica que les permite aportar a los nuevos procesos investigativos en la medida que se tiene en cuenta que Avendaño y Martínez “los estudiantes

comprenden un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel de desarrollo cognitivo y con su situación emocional”.

Por otra parte, la investigación “Estrategias de comprensión lectora mediadas por tic” Martínez y Rodríguez (2011) está focalizada en determinar el nivel de incidencia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso didáctico en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos, en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Distrital Los Pinos, en Barranquilla. Los autores fundamentan su propuesta de investigación en las estrategias de comprensión lectora propuestas por Solé (2006) para cada subproceso de la lectura junto a las diferentes concepciones de comprensión lectora, entre ellas Quintero y Hernández (2001) (citado en López, 2010, p.2) en el que se establece que es “proceso interactivo entre escritor y lector a través del cual el lector interpreta y construye un significado” y Solé (1998), la define como “el proceso en el que la lectura es significativa para las personas” en la medida en que apliquen estos saberes en las diversas situaciones de contexto, de tal forma que contribuyan a solucionar problemas de carácter personal, escolar y social.

Además, Martínez y Rodríguez proponen que todas los ejercicios de lectura deben concebirse como un trabajo de planificación de actividades, que pueden ser desarrolladas con diferentes tipos de estrategias en el aula, como la lectura individual, que permite autónomamente detenerse a pensar, recapitular y relacionar la información nueva con los conocimientos previos que trae el estudiante a través de sus experiencias y vivencias, esto implica, además, que los estudiantes sepan evaluar su propio desempeño académico.

Con este enfoque, las autoras describen los llamados Modelos de Comprensión lectora, adoptados por (Adams y Bruce, 1982, citado por Villa, 2008), quienes plantean los modelos

ascendente, descendente e interactivo, el primero hace énfasis en el texto, el segundo a los conocimientos previos del lector y el tercero en la interacción de estos dos aspectos conjuntamente. Este último proceso como resultado de esta investigación tiene su origen y aportes de las teorías psicolingüísticas a la que contribuyen Goodman, Van Dijk, Piaget y Vigotsky, desde un enfoque constructivista.

El artículo denominado “Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información” Clavijo, Maldonado y Sanjuelo (2011), muestra de una manera concreta las dificultades en torno a la lectura, entre ellas, la falta de interés al considerar que es un proceso natural que no requiere de ningún mecanismo para mejorarla. De igual manera, los autores hacen la invitación para replantear las formas en que se vienen enseñando al interior de las escuelas “es por ello que se quiere que los estudiantes obtengan a través del proceso educativo habilidades lectoras que los lleve de una manera fácil a comprender, decodificar, analizar y tomar una posición crítica ante los textos verbales y no verbales a los cuales tiene acceso; para enriquecer su imaginario colectivo, entender los nuevos valores, comportamientos, conocimientos y las nuevas organizaciones del mundo moderno”

El artículo en mención, se fundamenta teóricamente, en los postulados pedagógicos de Vygotsky, David Ausubel y Jean Piaget y en comprensión lectora se han referenciado las teorías de Solé, Carney, Vieiro, Van Dijk, que ven la lectura como un proceso continuo más allá de la acción de parafrasear un texto, y como un proceso transversal a todo el currículo escolar.

Se rescata la idea que conllevan a replantear la manera en que se vienen adelantando los procesos de enseñanza–aprendizaje y en especial los procesos de lectura, los cuales deben desarrollar unas habilidades comunicativas y lectoras en todos los niveles de complejidad. No

obstante, este compromiso no puede dejarse como tarea exclusiva de los profesores de humanidades, debido a que, los procesos lectores atraviesan todas las disciplinas de estudio y la lectura comprensiva se convierte en herramienta necesaria para la adquisición de cualquier saber.

En el artículo “Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva” López y Basto (2010) las autoras establecen una ruta con el propósito de entender la relación entre el quehacer en las aulas de clase y las concepciones pedagógicas de los profesores. El proceso de investigación desarrollado da cuenta de la imposibilidad “de separar las prácticas pedagógicas de las intencionalidades de los profesores en un contexto social cultural determinado”, razón por la cual establece que la comprensión y el mejoramiento permanente de los procesos de enseñanza redundan en la formación de profesores calificados.

López y Basto, afirman que muchas investigaciones han abordado las concepciones entendidas también como creencias, constructos y teorías de los profesores señalando también que estas subyacen en sus acciones pedagógicas, de ahí que los cambios educativos sean posibles si los agentes que participan en ellos están dispuestos a modificar sus creencias y sus prácticas, teniendo en cuenta que sus construcciones culturales son el resultado de las interacciones no solo con sus pares sino con situaciones propias de un contexto cultural determinado. Además, según las propuestas de Pozo et al (2006) afirman que para fortalecer las representaciones de los profesores sobre la enseñanza es necesario que se determine primero cuáles son, en qué consisten, cuál es su origen y cuál es la relación con su práctica pedagógica cotidiana.

“Estrategias didácticas a través de la incorporación de la lectura” Alcaldía mayor de Bogotá (2010) En este artículo, se plantea que el estudiante de tercer grado sabe leer, escribir y

comprender correctamente, sin embargo, en la mayoría de situaciones los estudiantes responden a los interrogantes planteados de forma superficial o literal, aspecto que no responde a las expectativas de los maestros de áreas diferentes a Lengua Castellana, quienes consideran que esta situación no es su responsabilidad porque los maestros de lenguaje deben haberles enseñando a leer comprensivamente.

Este aspecto ha conllevado a hacer un alto en el camino y a extender una invitación a todos los maestros tanto de lenguaje como de otras áreas del conocimiento, para emprender la enseñanza oral y escrita, a través de la experiencia “leer y escribir a través del currículo” como una propuesta de acompañamiento a estos procesos. De tal forma que para formar verdaderos lectores es una tarea de la escuela, la familia y la sociedad ya que se inicia desde los primeros grados, se fortalece en los años intermedios y se consolida en los últimos. Sobre este tema, afirma Jolibert (1995: 27) “leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto, etc.”. Agrega, además: “es leyendo verdaderamente desde el principio que uno se transforma en lector” esta afirmación tiene un profundo sentido en la escuela, teniendo en cuenta que se lee en todas las áreas con diferentes propósitos.

El artículo, establece que se logra la comprensión, cuando la persona es capaz de hacer algo a partir de lo que ha leído (hablar sobre lo que dice, hacer un mapa conceptual, armar un artefacto, escribir un artículo para el periódico, hacer una maqueta, gozarse la lectura comentando con sus compañeros y su profesor, aquello que lo emocionó, en fin...) De la misma manera el artículo se fundamenta en las propuestas de Guzmán, (2001) quien menciona que hay tres estrategias muy importantes utilizadas en el proceso de lectura: la anticipación, la predicción y la regresión.

Con respecto a estas estrategias el artículo explica que la anticipación hace referencia al proceso anterior a la lectura que implica la activación de los conocimientos previos para relacionarlos con el contenido del texto, es decir, el lector puede anticipar cual es el tema de la lectura, ya que la predicción es la acción que realiza el lector al completar enunciados antes de haberlos visto, con su información que tiene de la experiencia y de hechos que ha vivido en su contexto, para estudiante con muy poca experiencia lectora es necesario antes de iniciar este proceso de predicción hacer una introducción del tema para que en el transcurso de la lectura pueda confrontar, y la regresión hace referencia a las hipótesis que el lector está realizando, si es necesario volver a revisar el texto para su confirmación lo hará como un indicador de su comprensión. Estas formas de guiar al estudiante a la comprensión facilitan el proceso formativo, por tanto, es fundamental que el docente mediador conozca muchas estrategias didácticas para fomentar el hábito por leer.

En el proceso de enseñanza de la comprensión lectora es importante tener en cuenta que existen variadas estrategias para el mejoramiento de la misma, el análisis realizado en “La enseñanza de las estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora” Aragón y Caicedo (2009) muestra seis grupos de estrategias de comprensión de los trabajos realizados por variados autores nacionales y sobretodo internacionales, en la mayoría de ellos describen el impacto positivo alcanzado por la aplicación de los diferentes programas, de ahí su relevancia al ofrecer algunas directrices generales que deben ser tenidas en cuenta al momento de diseñar estrategias didácticas con el objetivo de fortalecer la lectura comprensiva, propósito del presente trabajo de investigación.

Como lo afirman las autoras Aragón y Caicedo “durante más de tres décadas, el tema de la comprensión lectora ha sido objeto de estudio” (p.126) y sigue vigente ante el auge de las

pruebas de evaluación nacionales e internacionales que muestran falencias de los estudiantes en este campo Aragón y Caicedo (2009) “En el ámbito de la educación formal existe actualmente un creciente interés por mejorar los desempeños de los estudiantes en la comprensión lectora (...) los resultados muestran que los estudiantes de educación secundaria saben leer en el nivel literal, pero siguen mostrando dificultades para leer inferencialmente y para establecer convergencias semánticas entre distintos textos”.

De igual manera los análisis realizados a partir de los modelos propuestos por Cataldo y Cornoldi (1998), Maitland (200), Mateos (2001), Salataci y Akyl (2002) y Van Keer (2004) les permite expresar que “las estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora pueden ser enseñadas de manera explícita”.

Uno de los programas analizados es el desarrollado por Mason, Snyder, Sukhram y Kedem (2006) quienes aplicaron su estrategia de comprensión lectora en tres fases: la primera pensar antes de leer, la segunda pensar durante la lectura y tercera pensar después de la lectura; cada fase tiene una subdivisión en que se debe implementar estrategias metacognitivas, es decir pensar acerca del propósito del autor y lo que él quiere decir con el texto, activando de esta manera los saberes previos y la experiencia que tiene el lector en su contexto inmediato, además es preciso tener claro cuáles son los objetivos y los intereses que inspiran la lectura. Estas ideas conllevan a una estrategia metacognitiva que conduce a la autorregulación a partir de la predicción, la imaginación, la comparación y la identificación de problemas.

Por otro lado están los estudios realizados por Ghaith (2003) y Ghaith y Obeid (2004) en los cuales los investigadores diseñaron un programa centrado en una estrategia de pensar en voz alta, además incluyen estrategias como la predicción, la imaginación, comparación,

identificación del problema lo cual conlleva a la comprensión lectora en general, a la comprensión crítica y a la comprensión interpretativa, lo cual genera un aprendizaje significativo en los estudiantes.

De igual manera fueron analizados los procesos realizados Kintschi y Van Dijk (1983) quienes desarrollaron su programa al establecer tres niveles representacionales: microestructura, macroestructura y superestructura. La primera hace alusión a la descripción semántica del texto que está conformado por reglas, signos de puntuación y toda la parte sintáctica en la estructura del texto, la segunda hace referencia a los propósitos del autor que diseñó el texto y a sus intenciones y, la tercera hace referencia a la categoría que tiene el texto.

Estos programas de intervención han sido de gran utilidad para la enseñanza de estrategias metacognitivas en los estudiantes con el objetivo principal de mejorar los desempeños de la competencia comunicativa a través de métodos instruccionales. Mateos (2001) clasificó estos métodos en función de la transmisión gradual del control del aprendizaje, en cuatro grupos: instrucción explícita, práctica guiada, práctica cooperativa y práctica individual o independiente, estas estrategias pueden ser tomadas en el aula de clase para el mejoramiento de la comprensión lectora y conllevar a un aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el presente artículo denominado “Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura” Santiago, Castillo, Morales (2007), en el desarrollo de la investigación denominada “Diseño, elaboración y validación de una propuesta para la didáctica de la lectura fundamentada en metacognición, para los grados 5° y 6° de la educación básica”, propone un programa interventivo para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, basado en la metacognición, que según Santiago, Castillo y Ruiz, (2005) la lectura se entiende como una actividad de comprensión y

producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual, proceso en el cual el protagonista del acto lector realiza una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción y comparación) en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias, en interacción entre el lector, texto y contexto.

En este sentido toma tres aspectos importantes para la agrupación de conocimientos como: declarativos, procedimentales y condicionales. el declarativo está asociado al conocimiento del mundo, los procedimentales están relacionados con el orden cognitivo teniendo en cuenta aspectos como abstraer, analizar, comparar, clasificar, organizar, identificar, inferir, recordar, elaborar, con el propósito de potencializar el aspecto lector y el condicional está relacionado con el cuándo y al porqué buscando los recursos, procedimientos y estrategias acordes, incluyendo proceso metacognitivo que le permite controlar el avance de la tarea.

De igual forma proponen dos estrategias que son importantes tenerlas en cuenta en el desarrollo de la comprensión de lectura cómo es: enseñar estrategias de comprensión y enseñar los usos sociales de la lectura. En estos aspectos cabe resaltar que los usos sociales— no son excluyentes sino complementarios para formar lectores competentes, es decir, individuos que logren apropiarse de la lectura y se conviertan en ciudadanos de la cultura escrita.

Para los Antecedentes locales se realizó la búsqueda en bancos de datos de la universidad Marina, en las diferentes revistas indexadas y una búsqueda por la web de donde sobresalen los siguientes trabajos de investigación.

“Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia pedagógica en la formación de maestros”, Valverde (2014), la autora explica a lo largo del artículo como la lectura es una herramienta fundamental en la vida de las personas no solo para la adquisición de nuevos conocimientos sino para el desarrollo de personas con capacidades amplias de pensamiento y reflexión, proceso que se fortalece con la interacción permanente con las personas que le rodean. Este ejercicio permite también la construcción de representaciones mentales acerca de la realidad y de los fenómenos que en ella se suscitan, creando esquemas de conocimiento, creencias o concepciones entre las cuales se establecen relaciones que permiten comprender las situaciones cotidianas entre ellas un texto escrito.

Por otra parte, Valverde afirma “si no tenemos suficientes esquemas previos acerca del tema que leemos no podemos vincular o asimilar la nueva información quedándonos sin poder aumentar o corregir nuestro saber” (p. 74). Razón por la cual el proceso de leer un texto implica además comprender el mundo con todos los elementos, seres y procesos que lo componen, “la lectura es un camino de ida y regreso; del texto a la realidad y de esta al texto” (p.75), premisa que permite colegir que entender el proceso de lectura desde esta perspectiva permitirá en la práctica crear un espiral o si se quiere una dialéctica, entre el contexto y el texto convirtiéndose entonces en un proceso de metalectura.

Otra de las premisas que se resaltan en este artículo es que “en la sociedad actual, es urgente formar, educar y reeducar personas que puedan convivir en la convicción de una ética planetaria. Conocer el cosmos, el mundo, el planeta, la vida misma nos posibilita para conocer al ser humano, su proyección en el apreciable valor de saberse comunicar” (p.75) la lectura en este sentido permite una comunicación “con un espacio y un tiempo definido, indefinido, probable o

improbable, un vínculo de subsistencia, un instrumento de desarrollo y progreso cultural, social, económico, científico, entre otros” (p. 75)

Así mismo, la autora manifiesta a partir de los aportes de Estanislao Zuleta que la sociedad margina, prohíbe y censura en cierta medida y a veces hasta manipula en cuanto a “que leer, que no leer, olvidando que existen diversidad de gustos y apreciaciones, descartando la importancia del verdadero beneficio de saber leer” (p. 76). De esta manera declara que es imperativo diseñar estrategias de lectura desde lo epistemológico, axiológico y psicológico que involucren libertad de expresión en sociedad y la oportunidad de manifestar el sentir y pensar, que despierten la pasión por leer, y desde lo pedagógico emprender un trabajo desde distintos escenarios, para ello se le debe brindar a los estudiantes la oportunidad interactuar con distintos tipos de textos y medios masivos de comunicación, “debemos echar mano de muchas herramientas intelectuales para lograr la formación integral de los niños y jóvenes, de tal manera que sepan en qué mundo viven y qué rumbo deben tomar”

Sin embargo, el artículo establece que es necesario crear rutinas de lectura diarias, que se facilitan a través del manejo de géneros literarios, principalmente el narrativo, así como la lectura en voz alta, la cual además de desarrollar la capacidad de atención y el vocabulario, permite a que el estudiante lector exprese sus ideas, sentimientos, temores y esperanzas. Compartir emociones y sentimientos establece un vínculo afectivo entre el docente y el estudiante, “que favorece el aprendizaje de la lectura” (p. 78) los cuales permiten transmitir valores, creencias y formas de ver el mundo y concebir la vida

En este orden de ideas se entiende que la enseñanza de la lectura es un proceso dinámico, “que estimula el desarrollo del pensamiento divergente, para que los niños busquen diferentes

alternativas ante una situación dada. “Al estimular dicho pensamiento, se les da la oportunidad de crecer siendo seres autónomos, seguros de sí mismos, capaces de tomar decisiones y de esa forma, se educa para la vida y no solo para el momento” (p.79) este proceso exige en consecuencia que se enseñe y conciba para que sea una experiencia agradable, llena de sentido y significado, que evite generar dudas, angustias, temores frente a las equivocaciones, sino que por el contrario propicien espacios de alegría, gusto y emoción.

Además, se resalta de igual manera en este artículo la posición que asume al expresar “cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que la lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos, para lo cual es necesario la aplicación de estrategias significativas, las cuales se entienden como “un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del maestro” (p. 92)

En cuanto a las estrategias didácticas las definen como “una planificación del proceso de enseñanza, lo cual lleva implícito una gama de decisiones que el profesor debe tomar, de manera consciente y reflexiva, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir alcanzar objetivos de aprendizaje” (p. 95). Entre las estrategias didácticas para el fomento a la lectura propone: “La hora del cuento, Olimpiada de Lectura, cara a cara con un (a) autor (a), la caja de lectura, los rincones de Lectura y los Estantes (porque el fomento de la lectura tiene que promoverse y efectuarse con el libro en las manos. Monereo (2003) y el Kiosco de lectura, lo importante de las estrategias es que generen motivación, participación y creatividad, en un

ambiente agradable, sin dejar de considerar el tiempo que se destinará a las jornadas de práctica, para determinar el tipo de actividades que se realizaran.

“La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del Centro Educativo Municipal la Victoria de Pasto” Betancourth y Madroñero (2014) La búsqueda de opciones para superar las barreras que presentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje es una preocupación constante de los profesores, no hay duda de que una de las causas de dichas dificultades es la escasa capacidad de interpretación de textos y la baja producción oral y escrita, aspectos que inciden en la construcción de aprendizajes significativos, en el desempeño académico y en la calidad de vida.

Esta situación obliga a reflexionar sobre la necesidad de implementar una didáctica que ofrezca una alternativa diferente a los esquemas tradicionales de enseñanza y que posibilite procesos de aprendizaje contextualizados, que reconozcan y adopten la diversidad presente en el aula y además, que respeten los intereses y expectativas de los estudiantes.

En este artículo sobresale la aplicación de “Enseñanza para la Comprensión”, como estrategia didáctica para determinar su efectividad en la mejora de la interpretación de textos y la producción oral y escrita con niños de educación básica, teniendo en cuenta que esta estrategia proporciona un marco de referencia que explica cómo construir comprensiones e interpretaciones profundas y la importancia que éstas tienen para el desarrollo del pensamiento, permitiendo al estudiante resolver problemas de manera flexible, coherente con lo aprendido y acorde con sus necesidades, diferencias e inquietudes.

Como resultado se observa mayor capacidad interpretativa, evidenciada en las posturas asumidas frente a un texto, en la organización y exposición de los argumentos planteados, en la motivación para desarrollar cada temática; los estudiantes trabajan en contexto, reconociendo y reflexionando sobre su entorno y haciendo lecturas de su realidad.

En cuanto a la oralidad se evidencia mayor expresividad, fluidez, enriquecimiento del vocabulario y la utilización de lenguaje gestual para enfatizar el sentido de sus argumentos; en relación a la producción escrita, se comprobó que los estudiantes mejoraron su desempeño escritural logrando comunicar con mayor claridad el propósito de un texto y con la aplicación de la didáctica se fortalece las habilidades comunicativas mencionadas, también ayuda a mejorar el trabajo en equipo, aumenta la seguridad sobre su desempeño y fomenta el respeto por la opinión y las posturas de los compañeros.

“Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula” Segovia, Salazar y Erazo (2013) en el artículo se muestra de manera práctica las estrategias significativas de lectura y escritura, con la finalidad de modificar los factores que impiden el desarrollo del pensamiento crítico desde la lectoescritura argumentativa en los estudiantes de quinto de primaria de las instituciones educativas Ciudad de Pasto - sede Miraflores, José Antonio Galán de la localidad de Santa Bárbara y Santa Teresita de Catambuco - Sede 6.

La orientación metodológica de esta investigación fue cualitativa, a través de la investigación acción con enfoque crítico, con la finalidad de transformar aquellos problemas observados en el aula de clase y en el entorno que rodean al estudiante y a la escuela. Retoman las estrategias aplicadas que permiten despertar el pensamiento crítico y argumentativo a través de la interacción y la dialógica entre las docentes y los participantes, accediendo a la producción

escrita y oral, lo que llevó a concluir que las diferentes estrategias diseñadas por las investigadoras fueron validadas satisfactoriamente.

En vista de que los estudiantes de estas sedes deben reflexionar no sólo sobre su educar, sino también sobre el contexto donde sobreviven, se vio la necesidad de desarrollar su pensamiento crítico en compañía de sus docentes, y para esto, se percibió la urgencia de utilizar como estrategias pedagógicas, aquellas que tuvieran sentido y significado dentro de la lectoescritura argumentativa; por ello, fue vital que los niños adquirieran destrezas necesarias para realizar argumentación escrita y oral, que posibiliten ellos el pensamiento con libertad, y de esta manera, se proyecten no sólo como seres cognoscentes integrales, sino como seres ética y estéticamente humanos. Esta tarea no fue fácil, porque se debía luchar contra paradigmas fuertemente arraigados en sus respectivas culturas, así como también, provocar su pensamiento hacia la crítica de sus propias vivencias, sin que esto pudiera constituirse en un obstáculo para su crecimiento personal y educativo.

La investigación “Prácticas de los docentes de séptimo y once para el desarrollo de la comprensión lectora, en las aulas de bachillerato de las instituciones públicas de San Juan de Pasto, casco urbano”. Álvaro Belalcázar (2013) se toma como antecedente en primera instancia por su valor investigativo en el tema de comprensión lectora por la claridad de sus objetivos, la coherencia y la cohesión entre su paradigma, tipo y enfoque, los fundamentos teóricos que tratan sustancialmente los tópicos de lectura, tipos de lectura, comprensión lectora, procesos lectores y factores de influencia en el proceso lector, su temática, en la que se determinan las prácticas pedagógicas de un grupo representativo de docentes de instituciones públicas de esta ciudad para el desarrollo de la comprensión lectora, aspecto que nos permite comprender la situación de nuestra institución con respecto a este tema.

En la investigación se resaltan los resultados de otros procesos investigativos con respecto a comprensión lectora a nivel local, en los cuales se destaca la necesidad y la importancia de desarrollar y potencializar en los estudiantes la comprensión lectora a partir de la revisión y reflexión sobre las prácticas pedagógicas utilizadas y su influencia en este proceso, así como la concepción que los docentes poseen de la misma. Por otro lado no se puede desconocer que es imprescindible crear un ambiente de diálogo e interacción entre todos los agentes del proceso educativo, situados en un contexto y expuestos a realidades que trastocan las relaciones de convivencia.

Se enfatiza como aspecto fundamental la planeación de estrategias caracterizadas por poseer sentido y significado para los estudiantes al interior del proceso lector, que les permita explorar sus capacidades con libertad, no solo como seres cognoscentes, sino ética y estéticamente humanos. Otro factor a tener en cuenta son los procesos cognitivos, a partir de la premisa bajo la cual todas las personas están en la capacidad de apropiarse el conocimiento y generar estrategias para retenerlos, sumado a esto el uso o aplicación de estrategias que no facilitan los procesos de comprensión.

Capítulo 2. Contexto de la Investigación

Descripción del Contexto

Todo proceso de investigación nace y se desarrolla en un lugar específico con unas características, rasgos y necesidades particulares, razón por la cual se presenta a continuación de manera concreta los aspectos sobresalientes que contextualizan a la institución educativa Escuela Normal Superior de Pasto como escenario de la presente investigación.

A partir de lectura del PEI de la institución, se puede establecer que surgió ante la necesidad de formar a los futuros maestros de la región. El inspirador de la idea de crear escuelas normales en el país, fue el general Francisco de Paula Santander, en el año 1821, sin embargo, en San Juan de Pasto la Escuela Normal fue creada el 6 de septiembre de 1911 con el nombre de Escuela Normal de Institutores. Su primer rector fue el doctor Enrique Muñoz Becerra, la planta de personal estaba conformada por un subdirector, el director de la Escuela Anexa, cuatro profesores y dos celadores. Se iniciaron labores el 23 de noviembre de 1911 en la calle 18 con números 25 -62 y 25 - 64, bajo los principios de: PEI (2015) “investigación, autoformación, innovación pedagógica, clases más allá de las aulas, pedagogía activa, sistema de excursiones con carácter investigativo, todos ellos con el propósito de formar maestros que apoyarán el desarrollo social y económico de la región” (p.13).

En el año de 1935, se comenzó la construcción de su nueva sede, PEI (2015) “a las riberas del río Mijitayo con célicas rotondas, kioscos, piscina, espacios deportivos y un bosque” (p.13), funcionaria entonces con el nombre de Escuela Normal de Occidente; cabe anotar que durante esa época las clases se desarrollaban a partir del método lancasteriano de influencia francesa, PEI (2015) “más sus docentes creativos e innovadores igual construían sus propio método

pedagógico acorde las necesidades de la región y la localidad”. Durante toda su historia ha tenido ocho sedes y la actual, es considerada como PEI 2015 “patrimonio arquitectónico de la región” (p.13). Desde sus inicios hasta la fecha, la institución ha enmarcado su Misión, Visión y Políticas de Calidad hacia la excelencia, formando maestros con altas cualidades éticas y profesionales, que le permita ser reconocida regional y nacionalmente como un laboratorio de pedagogía e investigación a través del mejoramiento continuo.

La institución educativa municipal Escuela Normal Superior de Pasto entiende su contexto institucional como el conjunto de PEI (2015) “contextos transversalizados por condiciones económicas, políticas, sociales y educativas que afectan a todos los seres humanos y en particular a los niños y jóvenes, considerados como sujetos de formación” (p.14), de esta manera se concibe el estudio de su realidad desde un enfoque sistemático en las que sus organizaciones interactúan de una manera dinámica. El centro de todo su quehacer pedagógico es la formación de maestros, reconocidos por su perfil científico, ético y profesional, razón por la cual en las últimas dos décadas amplió el ciclo de formación ofreciendo un ciclo complementario.

En cuanto a su contexto socio-cultural cabe resaltar que la ciudad de Pasto es una de las más antiguas de nuestro país, se encuentra ubicada en el Valle de Atríz, atravesada por el río que lleva su mismo nombre, el cual además significa PEI (2015) “conservar un nexo con la cultura de origen, el ser llamados pastusos denota gente de la tierra del padre, de la parentela y la fiesta, configura un orgullo de sangre” (p.15)

Esta región está ubicada en la zona central del corredor interandino entre el Océano Pacífico y la Amazonía colombiana, es frontera y articulación etnocultural, ha sido durante varias

centurias el paso obligado entre sur y norte, oriente y occidente, de ahí el nombre de territorio de encuentros. Así mismo es importante resaltar que la ciudad cuenta con una variada actividad económica, en la que sobresalen las artesanías de barniz, la talla de madera, el repujado en cuero y los tejidos multicolores, junto a su original gastronomía, sin embargo, la ciudad ha visto limitado su desarrollo por la escasa inversión y atención de los gobiernos (PEI,2015, p.16).

En su entorno educativo, la ciudad se destaca por el auge que ha tenido durante los últimos años, se hace evidente en el gran número de instituciones universitarias y amplia oferta académica de programas, entre las cuales se pueden resaltar: Universidad de Nariño, Universidad Mariana, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad Santo Tomás, Institución Universitaria CESMAG, Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), entre otras.(PEI, 2015, p.16) De igual manera es motivo de orgullo destacar el papel de los jóvenes y señoritas que por su dedicación y responsabilidad logran sobresalir a nivel nacional por sus promedios y puntajes en las pruebas Saber, instituidas por ICFES, para determinar los niveles de calidad de los diferentes centros educativos, en cuanto al índice sintético de calidad.

En la actualidad la Escuela Normal ofrece los niveles de educación: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media Vocacional con énfasis en Pedagogía y el Programa de Formación en el cual reciben el título de Normalista Superior orientado bajo el modelo pedagógico “Constructivista Social” desde el cual se pretende intervenir pedagógicamente desde los principios de actividad, significatividad, interacción, juego, flexibilidad, libertad..., principios que caracterizan a las corrientes más innovadoras y que siguen siendo un reto en la educación de los pequeños. Bajo los postulados de Piaget, Ausubel y Vygotsky. Cabe Resaltar que el programa de formación ha iniciado su estructuración curricular desde el enfoque de

competencias bajo los parámetros del pensamiento complejo. Por otra parte, se puede resaltar que cuenta con una población estudiantil de 3970 estudiantes tanto masculino como femenino.

Dentro del contexto institucional es importante tener en cuenta que gracias al permanente proceso de mejoramiento la Escuela Normal Superior de Pasto, logró obtener en el mes de julio de 2016 la certificación bajo las normas NTC ISO 9001:2.008. Sin embargo, se han emprendido diversos proyectos institucionales entre ellos Lectura, escritura y Oralidad, buscando mejorar no solo los resultados en las pruebas saber, sino sus competencias comunicativas desde espacios de dialogo, escucha y comprensión que les permitan sobresalir en las circunstancias se su cotidianidad lo exija.

Por otra parte, la institución conocedora de las debilidades en cuanto a comprensión lectora ha proyectado en algunos años determinar un lugar adecuado para la construcción de una sala de lectura infantil que permita contar con una dotación suficiente de obras literarias que permita ofrecer a los niños la oportunidad de interactuar con materiales diversos que enriquezcan su hábito lector y en consecuencia una lectura comprensiva.



Figura 1 Actores del proceso.

Sistemas participantes

La interrelación con los sistemas conformados con docentes, estudiantes, padres de familia y directivos docentes (Ver figura 1) lleva a asumir la investigación intervención como un proceso de mediación, de apoyo y de cooperación” (Ardoino, 1983, p. 13) e invita a tener en cuenta que

la relación objeto-sujeto establecida por años en la investigación pasa a ser de alguna manera una relación de sujeto-sujeto entre quienes de alguna manera se crea un vínculo, en el cual, la investigación deja de ir en un solo sentido y guiada por los intereses particulares de uno, para concebirse como un fenómeno en espiral que se fortalece con interrelaciones e interacciones de un grupo creando de alguna manera bucles de reciprocidad en un contexto dialógico en el que todas las partes aprenden, desaprenden para luego construir como propósito del proceso interventivo (Peña y Bolaños, 2009, p. 184-185)

Las anteriores premisas se evidencian los siguientes sistemas de investigación:

a. Sistema docente: integrado en un comienzo con el propósito de determinar el fenómeno a investigar por todos los docentes de la básica primaria, jornada mañana y jornada tarde con la participación de 45 docentes, quienes estructuran a través de los planes de aula y de área espacios de aprendizaje acordes a los estándares, las competencias, logros y políticas de calidad, proponen actividades tendientes a alcanzar las metas académicas y pedagógicas para cada año escolar, a partir de las necesidades, interés, expectativas de los estudiantes y despliegan diversas estrategias didácticas para alcanzar sus propósitos, estableciendo de esta manera, una unidad dialógica del proceso enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, para efectos de observación participante y la construcción de la propuesta didáctica, el proceso se focalizó en el grupo conformado por los docentes de grado tercero, quienes cuentan con un alto nivel académico, así como de una amplia experiencia profesional.

b. Sistema de estudiantes: son actores y protagonistas de todo el proceso de aprendizaje, sus edades oscilan entre los ocho y diez años. Constituido por los tres grados de tercero de la jornada de la tarde, con un promedio de treinta y tres (33) estudiantes, para un total de cien estudiantes con quienes se aplicó la propuesta didáctica, en quienes se enfoca las estrategias de enseñanza conducentes a alcanzar un nivel adecuado de comprensión.

Los integrantes de este sistema, desde una entrevista semi-estructurada, a partir de la representación gráfica de una de las clases más significativas de lectura, permitieron conocer sus motivaciones, inquietudes y concepciones de aquello que observaban en la práctica de sus docentes, alrededor de la lectura comprensiva. Se puede resaltar que en este sistema se encuentran estudiantes de todos los niveles socioeconómicos, con necesidades educativas especiales que junto con psicología institucional se lleva los respectivos casos individuales. En general la mayoría de los integrantes de este sistema, muestra total receptividad al proceso de investigación y a la interacción con nuevas estrategias didácticas que facilitan el proceso de aprendizaje.

c. Sistema de padres de Familia: quienes promueven, complementan y favorecen espacios que les permitan a sus hijos a acercarse de una manera agradable a este importante proceso. Guzmán, Fajardo y Duque (2014) consideran necesario propiciar un clima positivo que favorezca el proceso lector, en oposición a asumirlo como un castigo o “actividad de relleno”. Sin embargo, es necesario poner de manifiesto que en el contexto familiar en torno a la lectura ocupaba un segundo plano, de poco interés y alejada de los hábitos cotidianos. Una de las razones que inferimos sea la causa para esta realidad, los distintos niveles de formación y de desempeño profesional y laboral.

Por otro lado, se puede evidenciar que las familias de los niños son de estratos sociales 1 y 2 en su gran mayoría, y una estructura familiar heterogénea, varios de ellos viven solamente con su madre o con otro familiar entre ellos tíos y abuelos. Es un factor recurrente en todos los grados terceros el escaso acompañamiento que los estudiantes reciben de sus padres en su proceso de formación.

d. Sistema directivo, el cual apoya y emprende nuevos procesos tendientes a fortalecer y enriquecer la práctica pedagógica, en él confluyen de alguna manera todo el entramado educativo, al impartir y ejecutar los diferentes espacios de auto-eco-organización, bajo el principio hologramático, para que en cada espacio académico se refleje de la misión, visión y políticas de calidad.

Capítulo 3. Referentes.

Marco Epistemológico.

El proceso de investigación se fundamenta el pensamiento complejo con sus principios, la cibernética de segundo orden y la teoría de los sistemas. De forma transversal en los que se comparten procesos de reflexión desde bucles de recursividad y auto organización para la construcción del conocimiento.

Paradigma de la complejidad

La sociedad ha vivido a través de la historia en un mundo multidireccional y en permanente interacción entre los sistemas que la componen, interacciones que desarrollan procesos de ida y vuelta, cuyos resultados afectan en gran medida el futuro, generando de esta manera un cumulo de incertidumbres. Estas condiciones se hacen evidentes en todos los ámbitos y contextos en los que de la vida humana.

La actual sociedad presenta situaciones que se observan de manera cada vez más complejas, en el sentido de encontrar un entramado de relaciones y eventos entre individuos, organizaciones y desde disímiles puntos de vista como lo económico, social, cultural, religioso y por supuesto educativo, que intervienen en los acontecimientos. El nuevo paradigma de la complejidad nace en medio de esta sociedad agitada, la cual se acostumbró a explicar el conocimiento fundamentado en una epistemología tradicional que ha intentado reducir la realidad a manifestaciones simples para analizarlas, construyendo el conjunto a través de las partes de una manera lineal (Juárez y Comboni 2012, p.24). Por el contrario “desde el enfoque

de la complejidad, se busca una integración estructural, dialéctica, interdisciplinaria y ética, en la cual todo incide e interactúa con todo” (Lukomski y Mancipe, 2008, p. 138)

Para Morín, (1994) citado por Juárez y Comboni (2012) lo complejo apunta más a una comprensión que a una disciplina o teoría, por lo cual se ubica necesariamente en el campo de la epistemología y de un nuevo método para abordar la realidad:

Mostrando de esta manera, la unidad compleja “unitas multiplex”, entre la subjetividad y objetividad, entre lo vivo del sujeto y lo vivo del objeto, en un proceso dialógico en el cual la subjetividad del investigador se infiltra en la objetividad del objeto investigado y como, a su vez, el objeto investigado afecta a la subjetividad del investigador. (p.39)

La complejidad, por tanto, implica una problemática vasta “y la dificultad que tenemos para entrar en ella supone un fenómeno histórico y cultural en el cual nos encontramos” (Morín, 1995, p.375). La escuela enseña a separar para analizar, de ahí que el conocimiento esté dividido en pequeñas parcelas, áreas, disciplinas, situación que ha llevado a alterar la realidad, haciendo caso omiso del tiempo, del observador y del objeto observado.

El fenómeno de investigación desarrollado, da cuenta de estos elementos, toda vez que se constituye por una red de interrelaciones y retroacciones que solo pueden ser interpretadas y comprendidas por los observadores siendo parte de dicha realidad, la cual debe ser asumida como un todo, pero al mismo tiempo reconociendo el hecho que esa totalidad se representa en cada parte. De esta manera, en el proceso propio de la enseñanza de la comprensión lectora, se buscó la interacción de los sistemas y de todos los elementos que inciden en el desarrollo de la misma, dado que, Juárez y Comboni (2012) “el conocimiento se construye de la relación dialógica entre la realidad externa al sujeto y la aprehensión subjetiva de esa realidad” (p. 40)

Para Morín (2000) “El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad”, entendiendo que complejo (Complexus) significa lo que está tejido en conjunto, en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, o psicológico, el afectivo, el mitológico) y que tienen un tejido interdependiente, interactivo e ínter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre sí. La complejidad es, de hecho, la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad (p. 15).

En este sentido, Juárez y Comboni (2012), afirman que la complejidad del pensamiento, así como la reconstrucción de la realidad por el sujeto cognoscente, conlleva necesariamente a la transdisciplinariedad como método de investigación y como epistemología de la investigación y del conocimiento, los cuales ayudan a penetrar en el conocimiento de la vida, la existencia, los saberes, el desarrollo humano, la educación y las disciplinas en las que se ha compartimentalizado el conocimiento científico (p.39)

Para comprender el fenómeno educativo desde el paradigma de la complejidad, se hace necesario adoptar los principios operadores que lo sustentan para encontrar en ellos el orden de las interrelaciones entre los sujetos y su papel dinamizador y transformador del pensamiento.

Principios que sustentan la complejidad

El paradigma de la complejidad de Morín se sustenta en siete principios ligados entre sí, los cuales contribuyen a esclarecer las incógnitas del pensamiento complejo, ayudan a desenmarañar la madeja de interrelaciones o interacciones concurrentes en los sucesos. Sin embargo, para el caso de esta investigación intervención se toman como fundamento los

principios; dialógico, recursivo y hologramático por revelarse con mayor claridad en el objeto de investigación establecido.

El principio dialógico, el cual indefectiblemente implica la dialéctica, Morín (1999) permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos que son a la vez complementarios y antagonistas. Esta dualidad-unidad no se sintetiza eliminando los contrarios, sino en su permanencia en paralelo y en una dialéctica permanente. Es decir, el antagonismo se conserva sin que la dualidad se pierda en la unidad. Este principio tiene trascendencia para los procesos de multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito de la educación y de intercambio cultural. (p.106)

Como se explicó antes, el principio dialógico es dualidad y unidad, es la condición o cualidad que tiene el ser sujeto de entrar en diálogo, consigo mismo, con su entorno en una red de interrelaciones, como integrante de un ecosistema del cual depende para mantener su autonomía, como muestra de la expresión de la dinámica de las organizaciones sistémicas vivientes, y de este modo responder a determinados propósitos (Rodríguez y Aguirre 2011 p.6).

Todos los sujetos, independientemente de la raza, etnia, o condición social, permanecen unos con otros, en diálogo franco o conflictivo, pero sin concluir en una unidad de la sociedad impuesta por ideas dominantes sino en el intercambio permanente, ausente de conflictos por cuanto interculturalidad no significa univocidad de pensamiento, y prácticas sociales, sino de intercambio bajo la insignia de respeto mutuo por las diferencias (Rodríguez y Aguirre, 2011, p. 6).

En los procesos educativos los antagonismos se hacen evidentes por ejemplo cuando los docentes de bachillerato entran en conflicto con los docentes de primaria, al responsabilizarlos

de las fallas y debilidades en cuanto al dominio de la lectura comprensiva que se hacen evidentes en los estudiantes cuando se enfrentan al desarrollo de guías de aprendizaje y actividades que requieren competencias lectoras y los segundos por su parte, hacen lo respectivo señalando que no existe una secuencia que permita darle continuidad al proceso emprendido.

El principio de la recursividad organizacional, se concibe como un proceso, en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce Morín (1999). La sociedad es producto de las interacciones entre individuos, pero la sociedad una vez producida retroactúa sobre los individuos y los produce, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos. Los individuos producen la sociedad que produce a los individuos. Somos a la vez productos y productores. En síntesis, la idea recursiva es aquella que rompe con la idea lineal de causa/efecto. (p. 106)

En otras palabras, el principio de la recursividad, señala que las causas son efectos y los efectos son causas al mismo tiempo, por lo tanto, los actores son resultado de las interacciones y las interacciones son voluntad de estos. También muestra el ir y venir entre las interacciones y entre cada giro de este ejercicio se exige la reflexión sobre el fenómeno o emergencia que invita a alcanzar transformaciones. En el proceso educativo la recursividad se hace evidente cuando el maestro comprende que él es quien debe desarrollar procesos de autorreflexión, autorreferencia y autoorganización, y que está en sus manos la voluntad de transformar el proceso de enseñanza.

El principio hologramático, el cual explica que no se reduce el todo a las partes, ni las partes al todo, lo uno a lo múltiple o viceversa, se conciben estas nociones simultáneamente complementarias y antagonistas. La idea del holograma, trasciende al reduccionismo que se enfoca en las partes y al holismo que lo hace en el todo. No hay solo una parte, ni un todo.

El principio hologramático de Morín está inspirado en la metáfora del holograma físico: “En donde el menor punto de la imagen del holograma contiene casi la totalidad de la información del objeto representado. No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte.” (Morín, 2001, p. 107) por ejemplo las células y el cuerpo, el individuo y la sociedad. En suma, es posible enriquecer el conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos.

En consecuencia, el principio hologramático, propuesto por Morín exige una visión no reduccionista ni lineal de los fenómenos. En el proceso de enseñanza debe considerarse los diferentes sistemas como un todo en la construcción de conocimientos, así por ejemplo la didáctica, las estrategias de enseñanza, las concepciones, reflejan el todo y a su vez este es la conjugación de cada elemento.

La participación de estos tres principios en la construcción y desarrollo complejo de la comprensión lectora, supondría colocar en primer plano al sujeto activo en la comprensión – explicación, dialógica recursiva del proceso que implica el inter-diálogo entre autor-lector-contexto, incluso como base para la aplicación creativa en problemas concretos. Lo anterior permite deducir que la mejor forma de aplicar el paradigma de la complejidad en esta investigación se logra mediante un enfoque sistémico subyacente en la investigación intervención.

La investigación intervención ubica al observador como una parte del sistema, Maturana (1994) “el observador se hace en la observación y cuando el ser humano que es el observador muere, el observador y la observación llegan a su fin” (p.558); con unos objetivos y un rol dentro del mismo, en una estrecha relación entre él y el objeto, es decir, con un vínculo

recíproco entre sujeto-sujeto, dentro de una relación dialógica, es así como una investigación intervención se realiza en “el ámbito de la experiencia, de la significación y de la creación de sentido” Peña y Bolaños (2009, p. 184), por ello Mier (2002) “permite o favorece un nuevo espectro de visibilidad, que además despertaría la potencialidad de los sujetos al cambio” (p.19)

El Pensamiento Complejo y la Comprensión Lectora

De la concepción sobre complejidad, se desprende una visión sistémica del proceso de comprensión lectora que se destaca como parte de un conjunto de actividades de una entidad organizacional activa y la cual en conjunto permita orientar las estrategias de naturaleza metacognitiva de aprendizaje de contenidos, como instrumento formativo esencial de los sujetos que en él participen. Solé (2006), Cassany (2006), Guzmán, Fajardo y Duque (2014), Gómez (2014) Gutiérrez y Salmerón (2012), Alonso (2005) describen el proceso de lectura comprensiva como un ejercicio cognitivo y de aprendizaje.

En este sentido, el proceso lector implica procesos de significación y producción de sentido que requieren de la activación e interrelación de diversas capacidades cognitivas superiores reflejo del principio de auto-organización desde la visión de la complejidad, en los que el estudiante debe integrar desde su pensamiento el sentido de la lectura, el mensaje que transmite el lector, la estructuración del texto, la información que se le solicita y el resultado que produce desde su comprensión de lenguajes específicos, interpretación de códigos, identificación y diferenciación de ideas principales y secundarias con apoyo de su competencia lectora, este proceso sistemático en el que se entretajan múltiples dimensiones denotan a su vez el principio hologramático.

La complejidad en el proceso de investigación educativa, implica desenvolverse entre la subjetividad y objetividad, del sujeto y objeto del aprendizaje, en un proceso dialectico en el cual la subjetividad del investigador se infiltra en la subjetividad del objeto investigado y como a su vez, el objeto investigado afecta a la subjetividad del investigador. La escuela enseña a separar para analizar, situación que ha llevado a alterar la realidad, haciendo caso omiso del tiempo, del observador y del objeto observado.

Esta situación se ve reflejada en el mismo sentido en la comprensión lectora, en el que de manera permanente existe un ejercicio entre la subjetividad del lector y la subjetividad del autor del texto que en este caso asume la posición de objeto de investigación y de aprendizaje que de alguna manera afecta la subjetividad del lector, de ahí la necesidad de llevar a los estudiantes a alcanzar una lectura crítica y en contexto, Jurado (2014) manifiesta “estos diálogos entre los contenidos del texto y los del lector constituyen la lectura crítica, que es en sí, un juego en el asombro de identificar intencionalidades en lo leído” (p.12), en un constante ejercicio de diálogo entre el lector y el autor.

En pensamiento complejo como lo señala Pérez. (2007) posee dos palabras clave: bucle y dialógica. La primera constituye una forma de articular una serie de nociones que, de manera concurrente, complementaria y antagónica, actúan sobre la realidad. La segunda, sumada a la recursividad son dos principios generativos y estratégicos que regulan la complejidad. En consecuencia, las prácticas lectora y escritora vienen siendo uno de los bucles extraordinarios y complejos que caracterizan al ser humano, ya que se requiere la articulación de cultura, razón, afecto impulso, individuo, sociedad. La tríada razón-afecto-impulso, involucra una relación inestable y rotativa entre estas tres instancias (p.106).

Del mismo modo el dúo individuo-sociedad es otro bucle en el que los individuos son el resultado del proceso reproductor, que es en sí mismo, complejo por el entrecruzamiento de las dimensiones humanas. Es decir, las interacciones sociales tienen un efecto retroactivo sobre los individuos gracias a la misma cultura. (Pérez, 2007, p.21)

Los principios dialógicos y de recursividad explican la posibilidad de reflexionar y abordar en un mismo espacio modos de pensamiento que se complementan y se excluyen. Para Maturana (1991) lo que vivimos lo traemos a la mano y lo configuramos en el conversar, y es allí donde somos humanos. De ahí que en la dialéctica sea el espacio que permite vivir en exigencia o armonía con otros. Este proceso es clave entonces en el proceso lector, gracias a que con él es posible especular y entrar en conversación con el autor, y con uno mismo sobre las formas de ver y estructurar el pensamiento (p. 560) Martínez (1997) indica que el diálogo permite ver los conceptos en pleno desarrollo, la reelaboración de los esquemas de conocimiento y el aprendizaje como proceso dinámico (15).

La comprensión lectora como proceso pedagógico es en esencia recursiva, en ella se gesta un constante movimiento en espiral que toma las ideas plasmadas para ampliarlas, re-elaborarlas o transformarlas en nuevas ideas, que son el principio de nuevos discursos. El acto de la comprensión lectora involucra lo inter e intra-textual que implica examinar la validez de lo leído para revisarlo y transformarlo y desde allí promover (en el contexto educativo) el desarrollo de una inteligencia general Morín (2000) que actúe sobre lo complejo de manera multidimensional.

La comprensión lectora como proceso educativo para el aprendizaje, también enfrenta la complejidad, puede ser abordada desde diferentes perspectivas, primordialmente la psicológica y pedagógica, elementos inseparables que constituyen un todo. Por ejemplo, la comprensión de

sus categorías (literal, interpretativo y crítico) o alcanzar habilidades del pensamiento (análisis, deducción o paráfrasis) entre otras.

Entender el proceso de comprensión lectora desde una perspectiva pedagógica es un desafío por cuanto implica involucrarse en la simplicidad y la complejidad, en la que los procesos de simplicidad (selección, jerarquización, separación y reducción) se unen con los procesos de la segunda que implican la comunicación y la articulación de lo que se presenta disociado, dicho de otra forma el proceso de comprensión también se involucra en la manera de conocer los objetos desde los puntos de vista inductivo y deductivo, lo cual permitirá desarrollar en los educandos y desde muy temprana edad, los diversos procesos del pensamiento.

Cuando se busca desarrollar el pensamiento de los educandos, se observa con frecuencia el uso (durante el proceso de enseñanza) de dos procesos del pensamiento con la visión del “todo” y las “partes”. Explicar esta realidad conlleva necesariamente a la transdisciplinariedad como método de investigación y como epistemología de la investigación y del conocimiento, que ayuda a penetrar en el conocimiento de la educación (Paiva, 2004 p. 244).

Por su parte la actividad de aprendizaje se desenvuelve en medio de sujetos que deben ser vistos desde los diferentes contextos socioculturales que se entremezclan e interactúan (docentes-estudiantes-padres de familia) donde surge una interacción e intercambio permanente, estudiar la comprensión lectora requiere establecer espacios de interrelación bajo la insignia de respeto mutuo por las diferencias y percepciones sobre el proceso pedagógico en contexto.

Si se tiene en cuenta que los sujetos involucrados hacen parte de un sistema, el fenómeno estudiado no se encuentra anclado a un grupo seleccionado, por el contrario, la comprensión lectora hace parte del proceso permanente de formación en las distintas áreas de aprendizaje y por lo tanto estarán ancladas a esa visión sistémica del currículo integrador.

Las relaciones entre la comprensión lectora y el desempeño, podrían explicarse a través del desempeño sobresaliente en todas las áreas del aprendizaje, las cuales también se relacionan con las habilidades comunicativas. Comprender este proceso podría significar la unificación de criterios para el fomento de la lectura y la exploración de nuevas estrategias que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora como competencia, constituyéndose en un avance desde el punto de vista de las instituciones educativas como responsables de la promoción de una inteligencia general.

Cibernética de Segundo Orden

Para ubicar la cibernética en el contexto actual y sobre todo en el educativo, es preciso partir de su origen. Para ello se puede precisar en primera medida que Cibernética se deriva del griego *kybernetikée*, que significa el arte de gobernar y fue utilizado por primera vez en 1834 por André Marie Ampere. Entendida en sentido puro “la Cibernética pertenece a la ciencia de la pauta y la organización” (Jutoran 1994, p.9)

De igual manera, es necesario distinguir que existen tres clases de cibernética, ellas son: “Cibernética cero o implícita”, “Cibernética de primer orden” o de reflexión y la “Cibernética de segundo orden”, es decir, reflexión de la reflexión de la cibernética, de modo que cuando la persona reflexiona sobre la reflexión, “cierra el círculo de argumentación y se produce una clausura organizacional que solo puede trascenderse a sí misma dentro de sí misma” (Jutoran

1994, p.9). De acuerdo a los principios epistemológicos de esta investigación en adelante se hace referencia a la cibernética de segundo orden

La cibernética de segundo orden, toma entonces un elemento fundamental, el observador, no como el sujeto que tiene la verdad absoluta, sino como un observador observado, para quien las verdades son relativas. De esta manera se inicia una interacción entre la subjetividad del observador y la del observado, porque como lo expresa Jutoran (1994) “el acto de observar, influye sobre el objeto observado, al punto de anular toda expectativa de predicción de parte del observador, es decir que la incertidumbre, la indeterminación, se transforma en absoluto” (p. 11)

En este sentido el observador comienza a hablar de sí mismo, es decir a autorreferenciarse, en el contexto del fenómeno emergente Jutoran 1994 “y considera la existencia de una realidad trascendente a ser descubierta (...), el objeto de estudio pasa a constituirse en el observador observando su propia observación” (p.11). De ahí que la Cibernética de segundo orden abre el espacio para generar espacios de autorreflexión, los cuales exigen la comprensión de las relaciones humanas y en consecuencia sus interrelaciones como sistemas vivos. Este proceso demanda responsabilidad y ética del observador, en la reflexión del yo que permita construir o transformar la realidad para un nosotros.

Otro factor determinante dentro de la cibernética de segundo orden es la autonomía, que en palabras de Maturana se relaciona con la autopoiesis, porque cada organismo vivo tiene la capacidad de mantener y desarrollar su organización propia. En otras palabras, tiene la posibilidad auto-organizar las estructuras. Esta afirmación lleva a concluir que la cibernética de segundo orden va estrechamente ligada con la investigación intervención, toda vez que desde los procesos de autorreflexión se generan caos, organización, recursividad, transformación.

La cibernética de segundo orden hace procesos interactivos permanentes de la realidad con el objeto de estudio y el observador, este proceso implica una relación intersubjetiva, porque al hablar del proceso de enseñanza aprendizaje donde el uno enseña y el otro aprende ya no están hablando de una relación sujeto objeto sino están hablando epistemológicamente de una relación sujeto-sujeto. En el caso de la comprensión lectora el proceso de enseñanza esta mediado por parte del docente, teniendo en cuenta que el sujeto es una persona que reacciona mentalmente y es un ser humano con emociones incluidas que trae consigo experiencias vividas en su contexto familiar y social.

De esta manera se da inicio la forma particular de enseñar, por lo tanto, el aprendizaje es diferencial y las maneras de enseñar no van a ser lineales, razón por la cual el sujeto se convierte en un actor importante desde su contexto (escuela, familia y sociedad), donde la interacción, tiene una influencia profunda en los procesos didácticos del docente y cognitivos en el estudiante, logrando que el sujeto tenga conciencia de lo que aprende, se autorregule y autoorganice sus saberes. En este sentido, la cibernética de segundo orden acerca los procesos inter y trans-disciplinarios al contexto escolar, como estrategia pedagógica desde una aproximación teórica que muestra la posibilidad de cambios en la experiencia docente.

En este sentido Foerster (1991) define claramente que “el observador entra en el sistema estipulando su propio propósito” (p.92) entre tanto la teoría del observador debe, por necesidad debe ser social y lingüística, de tal forma que los sistemas observantes dan una plena participación al observador en la descripción y actuación de lo observado en un sistema dado, generando siempre la noción de circularidad, por tanto una de las columnas del perfeccionamiento conceptual es la auto-organización basados en la organización y la información. Aspectos que brindan la posibilidad de conocer el mundo por medio de una

práctica epistemológica donde interactúan tres conceptos en forma de tríada que son: el observador, el lenguaje y la sociedad, de modo tal que el observador que entra en el sistema pueda estipular su propio propósito. Él es autónomo, proceso que ha logrado por medio de la auto-observación convirtiéndose en base fundamental del observador que requiere, por necesidad, un ejercicio de autorreferencia.

Entre tanto la cibernética de primer orden establece la realidad directa, lo mecánico, lo lógico, lo lineal y presencial, mientras que en la cibernética de segundo orden el observador puede observarse así mismo. Desde el punto de vista de la comprensión lectora la cibernética de segundo orden se da cuando el estudiante reflexiona sobre su propia lectura, realizando procesos de auto-reflexión, el cual el observador hace parte del fenómeno lector, es decir el lector hace parte de la lectura, no como simple lector o comprendedor de lo que lee, sino como protagonista que realiza un proceso de auto-referencia de cómo está leyendo a través de diferentes miradas externas.

Enfoque Sistémico

La inclusión de la teoría de sistemas y el enfoque sistémico aplicado a la educación, supuso un cambio en el foco central de ésta, pasando de una aplicación de estrategias instruccionales apoyadas en las teorías conductistas del aprendizaje a un análisis de los diversos elementos participantes, sus interrelaciones y organización establecida para alcanzar objetivos previamente establecidos.

Un enfoque sistémico no solamente contempla los objetivos, los medios, el profesor y el alumno, sino también todos los elementos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de mejorar los resultados, lo anterior implica que se deba considerar, por

ejemplo: la situación económica, la política, los valores, el profesor, entre otros (Cabero, 2006 p.18)

En los últimos años las comunidades científicas y profesionales han visto la necesidad de ver la realidad desde una nueva visión que permita comprender el funcionamiento de la naturaleza como un conjunto de sistemas y entramados que interactúan permanentemente creando bucles de reciprocidad y complementariedad en las diferentes esferas del conocimiento y de la vida misma entre las partes que la integran.

Gómez y De la Torre (2006) afirman que el enfoque sistémico “permite ofrecer una visión diferente del objeto y del fenómeno social ofreciendo una información cualitativamente diferente” a partir de los siguientes elementos, esenciales en todos aquellos sistemas “que se consideran como vivos, o dotados de vida, de los cuales los sistemas y sociales vendrían a constituir su máxima expresión”. Estos elementos son:

- a) La interrelación entre las diferentes partes del sistema global.
- b) Investigar las relaciones e interrelaciones entre unidades de investigación.
- c) Controlar los niveles de intercambio de información con el medio circundante.
- d) Establecer mediciones del nivel de entropía (desorden) y neguentropía (orden/información) (p.10).

Marco Disciplinar

El marco disciplinar que se desarrolla a continuación, muestra los fundamentos teóricos principales que determina el objeto de investigación del presente proyecto y que permiten una mejor contextualización en la comprensión del mismo y de la propuesta didáctica desarrollada. En ese sentido se inicia con la definición de didáctica general y las específicas desde la lengua castellana y la lectura. En seguida se presentan los aspectos teóricos relacionados con estrategias tanto de enseñanza como las específicas de lectura comprensiva y de animación a la lectura. Finalmente se dan a conocer conceptos básicos alrededor de las concepciones y su relación con los procesos de enseñanza y en consecuencia de las estrategias didácticas.

Didáctica

La Didáctica es una disciplina caracterizada por su operacionalidad en el cómo y con que enseñar, con un aporte significativo en los modelos, enfoques y valores intelectuales más pertinentes para organizar el quehacer educativo y hacer avanzar el conocimiento, base de la formación y el desarrollo reflexivo del saber cultural (Medina y Salvador, 2009 p. 5). Por tanto, la didáctica desde la enseñanza se puede definir como la práctica educativa orientada desde un conjunto de estrategias, métodos y técnicas encaminadas a organizar y propiciar la construcción del aprendizaje significativo, desarrollando habilidades y destrezas en la formación integral del individuo.

Para contextualizar la evolución de la didáctica a través de la historia, es necesario ubicarse en su origen,

El termino didáctica proviene de la palabra griega didaskein que significa yo enseño. desde su origen este término siempre estuvo relacionado con la enseñanza, designado a la enseñanza que estudia el proceso de instrucción, que tiene lugar en la escuela. Con igual significado la utilizó Juan Amos Comenio y desde entonces se ha considerado como disciplina que elabora los principios generales de la enseñanza, válidos para todas las asignaturas, por lo que también se considera Teoría General de la Enseñanza. (Zambrano 2001, p. 12)

A la vez en otras palabras con la misma raíz conservan un significado parecido: didaskalia que significa enseñanza, didaskalos maestro, didaché lo que se ha enseñado.

En ese recorrido histórico, entre los padres de la didáctica podemos nombrar a Platón, por sus aportes en “La República y en la Carta VII”, así mismo se encuentran los aportes realizados al desarrollo de la didáctica por Santo Tomás de Aquino (1225-1274) en su obra” De Magistro” donde abordó la mayor parte de los temas didácticos. Por su parte Juan Amos Comenio al publicar “La Didáctica Magna” en el año 1657, la define como “el arte de enseñar”

La didáctica, se puede abordar desde diferentes dimensiones, entre ellas las propuestas por Camilloni (2008) como disciplina que estudia la acción pedagógica y, “por ello se ocupa del estudio y el diseño del currículo, las estrategias de enseñanza, de la programación de la enseñanza, de los problemas, de su puesta en práctica y de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza” (p. 18), y como teoría de la enseñanza o, mejor, es un conjunto de teorías con enfoques diversos; que se propone describir la enseñanza, explicarla y establecer normas para la acción de enseñar (p.51) Por su parte Mendoza y Díaz (1997) la conceptualizan como “una teoría sobre la enseñanza históricamente acumulada, y como una práctica regulada por leyes,

principios y reglas que le dan sentido, validez y confiabilidad al proceso docente- educativo, como una práctica social histórica que explica el contenido de la praxis educativa” (p. 58).

Así mismo Fernández, Sarramona, Tarín (2009), expresan que

La didáctica es la rama de la pedagogía que se ocupa de orientar la acción educadora sistemática, y en sentido más amplio: “como la dirección total del aprendizaje” es decir, que abarca el estudio de los métodos de enseñanza y los recursos que ha de aplicar el educador o educadora para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de los educandos (p. 26)

En tal sentido la didáctica requiere del dominio de una teoría y una práctica como plantea Titone (1983) cuando dice que la didáctica es “la teoría de la praxis docente”, es decir que toda acción educativa está abordada desde la teoría y la práctica, pero específicamente la parte práctica se lleva a cabo desde la didáctica como arte de enseñar y como arte depende de muchas habilidades que debe tener el maestro en cuanto a su forma de llegar al estudiante con el conocimiento. (p.6)

Otra dimensión en la que la didáctica se define de manera integradora y por tanto cargada de significados viene de González (1989)

Es un campo científico de conocimientos teórico-prácticos y tecnológicos, cuyo eje central es la descripción-interpretación y práctica proyectiva de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en contextos de relación y comunicación para la integración de la cultura con el fin de transformarla. (p.55)

En una acepción similar, Díaz Barriga (1984) plantea que “la didáctica estudia, desde la perspectiva del método y del contenido, los problemas de enseñanza y aprendizaje” (p. 14); por lo tanto, se requiere que esta, se proyecte desde el currículum, en el cual se abordan los fundamentos para la construcción de un proyecto curricular y las interrelaciones entre los diferentes contenidos o materias. Por lo tanto, el programa de estudios se configura en el espacio de articulación de ambos. (p. 14)

Pensar la didáctica, a partir de los fundamentos epistemológicos de este proyecto de investigación, lleva a tener en cuenta en el contexto institucional particular, la necesidad de integrar la didáctica al currículo, concebido bajo los principios del paradigma emergente, en el que se conciba la educación como un proceso y a los integrantes de la comunidad educativa y al mundo como sistemas abiertos en constante evolución. De esta manera la articulación de currículo y didáctica, se evidenciarán como procesos flexibles, que respetan la capacidad de los docentes para planificar, ejecutar, crear y recrear el conocimiento (Camilloni 2008).

La anterior reflexión implica además concebir a un currículum contextualizado que toma en consideración la interdisciplinariedad, enraizado en lo local, en cada comunidad. “Esta propuesta permite que los alumnos y profesores construyen juntos, vivencien juntos los aprendizajes, usando el diálogo en los procesos de reflexión” (Bolívar, 1999. p. 82) Es importante incentivar y permitir que los estudiantes descubran por sí mismos el conocimiento que más necesitan.

Otro factor a tener en cuenta, dentro de la didáctica, son las propuestas de Chevallard (1991), quien asume esta disciplina como un sistema, en el que convergen tres polos: docentes, educando y saber a transmitir, en un tiempo didáctico en donde se establecen contratos

didácticos. Además, Chevallard propone tener en cuenta en la didáctica propia de las asignaturas, la transposición, entendida como la posibilidad de acortar distancias entre los saberes científicos, los saberes seleccionados para la enseñanza y los saberes efectivamente enseñados. (p. 105)

Por otra parte, Chevallard muestra que, en el ejercicio de la puesta en práctica de la didáctica como disciplina, “el especialista en didáctica”, es decir el maestro, debe concentrarse en el análisis e interpretación de los fenómenos observables en dicho contexto “y es él quien debe ejercer la función de crítica” y desarrollar procesos de autorreferencia, autorreflexión y autoorganización e implementar recursos de transformación desde recursos interventivos.

Desde otra perspectiva Medina y Salvador (2005) la definen como la disciplina “comprometida con la solución de problemas prácticos que atañen al proceso de enseñanza aprendizaje y al desarrollo profesional de los docentes” (p. 15), para ello realiza una reflexión profunda sobre los mismos y los analiza en procura de una mejora permanente. En un sentido más técnico se comprende como un conjunto de principios, normas, recursos y procedimientos que el docente debe conocer y saber aplicar en sus asignaturas en interacción con sus estudiantes y así lograr un aprendizaje más eficaz y efectivo (Medina y Salvador 2005, p.15).

Se puede señalar entonces que la didáctica permite a los docentes alcanzar de una manera significativa y eficaz las metas propuestas en las diferentes dimensiones del proceso dialógico de enseñanza aprendizaje para formar personas críticas, reflexivas, autónomas y con altos valores cívicos y morales. En este orden de ideas Camilloni (2008) en su libro “El saber didáctico”, establece la diferencia entre didáctica general y didáctica específica, entendiendo didáctica general como:

Una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y a apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y estudiar los problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos (...) es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social. (p. 22)

Además, la misma autora establece que las didácticas específicas diferencian con carácter exclusivo los campos del conocimiento, niveles de educación, edades de los alumnos, disciplinas, tipos de institución y características de los sujetos, elementos fundamentales a la hora de estructurar y fortalecer una estrategia didáctica (p.24)

Finalmente, es primordial reconocer que la didáctica se hace observable y evidente en el quehacer propio de cada docente, de ahí que tiene un significado práctico y usual concebirla como el “arte de enseñar”, como una habilidad o destreza, que tiene el docente en su forma particular de transmitir los saberes, es decir el docente tiene su propio estilo y es un autodidacta en la transposición de conocimientos, convirtiendo estos, en saberes propios para cada receptor, de tal forma que sean comprendidos y asimilados a través de una metodología que tenga en cuenta la cosmovisión del estudiantes en sus realidades desde lo personal, social, cognitivo y desde todas sus dimensiones.

Sin duda este proceso está estrechamente relacionado con empatía, conceptos, valores, actitudes, experiencias y conocimientos del docente, de tal forma que cada uno enseña de manera muy diferente desde su saber didáctico. Todo este sumario esta acorde con la habilidad

de comunicar para generar un aprendizaje significativo, desde el punto de vista del dominio de una disciplina para desencadenar todo un conocimiento de un sistema académico.

A partir de los aportes de los autores anteriormente citados la didáctica es la dimensión de la educación que se dedica a indagar, investigar, proponer y dinamizar las maneras más adecuadas para enseñar. Aborda y procura responder a las preguntas relacionadas con el ¿cómo enseñar? y sobre cuál es el mejor procedimiento para que el proceso de enseñanza aprendizaje pueda desarrollarse de la manera más adecuada y efectiva.

Por tanto la didáctica desde la escuela debe abarcar las diferentes realidades que se viven día a día y que son motivos de reflexión para el bienestar social, es decir una educación desde la didáctica para el medio ambiente, la paz, multiculturalidad, el tiempo libre, medios de comunicación, entre otros, de tal forma que sea pensada la didáctica desde la misión de la escuela que permita desarrollar las competencias y capacidades cognitivas, praxiológicas y axiológicas; resolución de problemas, la convivencia y el pensamiento científico. En este sentido la didáctica es la disciplina dentro del proceso educativo que permite desarrollar procesos de autoobservación, autorreferencia y autorreflexión.

Didáctica de la Lengua Castellana

La didáctica de la lengua desde un punto de vista teórico es una disciplina que pertenece al ámbito de la lingüística aplicada. No es una rama de la didáctica general, sino una aplicación de la ciencia del lenguaje a la enseñanza de la lengua. La didáctica de la lengua es una disciplina que tiene un objeto propio, diferente de la ciencia del lenguaje, sin embargo, no es una disciplina totalmente autónoma, pues es una aplicación o adaptación de la lingüística, fuera de la cual carece de entidad.

La didáctica de la lengua es también, por supuesto, una disciplina práctica, pero que necesita unos fundamentos teóricos sin los cuales carecería de rigor. Las anteriores definiciones de didáctica y didáctica general permiten establecer la necesidad de determinar las características, principios y lineamientos que deben tenerse en cuenta dentro de la didáctica específica del área de lengua castellana y con mayor énfasis en la enseñanza de la comprensión de lectura.

Según los estándares básicos de competencias del área de lenguaje establecidos por el Ministerio Educación Nacional y el plan de área del presente año lectivo de la Escuela Normal Superior de Pasto, se describe la didáctica de la Lengua Castellana en los siguientes términos: el área de Lengua Castellana en los niveles de Educación Básica y Media propende por el uso del lenguaje en diferentes contextos, con el propósito de que el estudiante sea capaz de comprender e interpretar distintos tipos de textos según sus necesidades comunicativas. Con lo anterior se espera que esté en capacidad de adoptar comportamientos multipolares, analíticos e integrales en la generación y adquisición de conocimientos en el área, fortaleciendo la competencia comunicativa de los estudiantes a través de la lectura e interpretación de textos, en situaciones que abordan diferentes lenguajes y sistemas simbólicos.

Esto implica contemplar los aspectos contextuales o situaciones de enunciación que dan origen a los discursos y sus éticas. La lectura se considera como un medio fundamental en el proceso de construcción de conocimientos.

Jiménez Fernández (2013) afirman que la didáctica de la Lengua Castellana pretende desarrollar la competencia comunicativa teniendo en cuenta las habilidades (hablar, leer, escribir, escuchar) de tal forma que se garantice y prevalezca la necesidad comunicativa por encima del aprendizaje gramatical, sintáctico y fonético, estos procesos desde los primeros años

de escolaridad en el desarrollo del lenguaje y aprendizaje del léxico van cuna intencionalidad que van ligadas a la comprensión oral y escrita.

Por tanto, la didáctica de la lengua debe generar procesos de diálogo, de escucha y de comprensión donde las habilidades y destrezas permiten comunicar de manera acertada lo que piensa expresar (emociones, experiencias, sentimientos...) de tal forma que permite emitir un juicio de análisis y de crítica, la competencia de la comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos. (RD, 2006).

Según Chomsky “el lenguaje es un sistema de conocimiento innato, en el que muy poco influye el contacto con los otros seres humanos”, La mente tiene varios módulos con capacidades específicas, una de las cuales es el lenguaje, que resulta, además, de una capacidad innata, previa a cualquier experiencia. Por su parte Vygotsky afirma que “el desarrollo cognitivo del niño (incluyendo el lenguaje) es esencialmente social, por lo que depende de las interacciones con otras personas. El lenguaje es un sistema de convenciones aprendido a partir de los mecanismos de aprendizaje habituales del niño (construcción del conocimiento por medio de la interacción con el mundo).

En conclusión, “La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla (Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010, p. 71). Por tanto, la finalidad principal de la didáctica en la lengua castellana es mejorar la enseñanza de las lenguas y la literatura desde la teoría y práctica a partir del fortalecimiento de las habilidades comunicativas y en consecuencia de las competencias.

Didáctica de la lectura

En el desarrollo de la didáctica de la lectura, es necesario establecer elementos fundamentales que hagan del proceso de lectura comprensiva una actividad altamente motivante y significativa. Santisteban (2012) Teberosky (1987), Solé (1998) convergen en que dentro de la didáctica de la lectura se debe tener en cuenta la clasificación de los textos, los tipos de lectura, los requisitos que un texto debe reunir para su elección, entre otros.

Clasificación de los textos

Uno de los elementos fundamentales en la enseñanza de la comprensión lectora, son los textos, los cuales son Pérez (2014) “portadores de sentido tanto cognitivo, como intelectual y emocional” (p. 2) y pueden tener diversas clasificaciones. De acuerdo al género se pueden clasificar en: narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo/explicativo y conversacional, esto de acuerdo a los rasgos lingüísticos y su función dominante. Tener en cuenta el género de clasificación permite activar, determinar y controlar las interpretaciones que se pueden dar a cada uno de ellos. De acuerdo a la función del lenguaje se clasifican en: científico y técnico, periodístico y literario.

Textos científicos

Para Pérez, (2014) los textos científicos “son aquellos que pertenecen a las ciencias experimentales puras, las cuales estudian las realidades físicas del mundo y se caracterizan por la búsqueda de principios y leyes generales que posean validez universal. Por otro lado, los textos técnicos se refieren a las ciencias aplicadas en sus vertientes tecnológicas e industrial” (p. 4) Tienen como propósito además de transmitir conocimientos el desarrollo de capacidades de

comprensión, análisis y síntesis de la información que está explícita. Estos textos se caracterizan por ser precisos, claros, verificables, universales y objetivos, cabe anotar que manejan una terminología especializada y se acompañan generalmente de representaciones gráficas.

Textos comunicativos

Su propósito principal es el de informar o comunicar, se caracteriza por ser un texto fluido y de lenguaje neutral con influencias psicolingüísticas, el desarrollo socio-lingüístico y de nivel cultural, propios del lenguaje de los comunicadores con presencia Santisteban (2012) “del valor noético y del valor estético como elementos complementarios de la comunicación” (p. 7). Los textos comunicativos, son de diversas modalidades expresivas en función de la intención del autor. Los textos comunicativos o periodísticos pueden clasificarse en tres subgéneros: informativos, de opinión y mixtos.

Textos Literarios

Santisteban (2012) explica que este tipo de textos “tienen la presencia de abundantes recursos estilísticos y medios expresivos. Estos textos recrean imágenes, en él se combinan la lengua oral y la escrita, su finalidad es la expresar la plasticidad del lenguaje y su función es estética” (p. 7) características que desde la didáctica permiten el desarrollo de las habilidades de interpretación, entendimiento y comprensión, debido a que este tipo de textos además de permitir la

decodificación del mensaje en el que expresan el mundo subjetivo e interno del emisor permiten extrapolar con otros contextos.

A pesar de que existen diversas tipologías en las clases de los libros, la importancia no radica en aprenderlas, sino en reconocerlas, porque cada texto ofrece unas características que permiten aplicar diversas operaciones cognitivas como la anticipación y la interpretación, y permitirle al alumno/lector que reconozca las pistas que el mismo autor utiliza para construir significado y en su caso para interpretarlo “por otra parte atender a la estructura del texto permite mejorar de forma drástica, la que posiblemente sea la única estrategia de comprensión lectora que es utilizada de forma universal por todos los profesores/as: la formulación de preguntas” Solé (1998, p. 16)

Tipos de lectura

Santisteban Naranjo en su libro *Didáctica de la lectura* propone los siguientes tipos de lectura:

1. Lectura silenciosa: es el medio idóneo para la adquisición de la mayoría de los conocimientos, por ende, permite el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades cognitivas e intelectuales
2. Lectura en voz alta: este tipo de lectura Beuchat (2014) “desarrolla actitudes positivas hacia la lectura. Al surgir el gusto por escuchar, invitamos también a leer, no solo lo que se ha escuchado, sino otros textos. La actitud de quien lee demuestra el deseo de entregar lo que preparo y eso contagia los deseos de leer” (p. 19)

3. Lectura expresiva: permite el perfeccionamiento de la dicción y la entonación del alumno/lector.

4. Lectura coral: busca que los estudiantes logren el ritmo adecuado y una armonía vocal parecida a la de los coros cantados.

5. Lectura Dramatizada: contribuye a la formación integral de los estudiantes, porque a través de ella se reflejan las habilidades logradas tanto en la lectura oral como en la expresiva. En este tipo de lectura cada uno de los lectores por medio de su voz representa a los personajes.

6. Lectura Creadora: contribuye a que los alumnos aprendan a redactar, a través del parafraseo, el cambio de finales, de personajes, del lugar o tiempo. De esta manera convergen la lectura y la escritura como un ejercicio creativo e inspirador al permitir que los estudiantes se apropien de la obra.

Por otra parte, la lectura tiene diversas clasificaciones si se parte del objetivo de lectura del alumno/lector o del objetivo didáctico de la actividad lectora, así se pueden establecer los siguientes tipos de lectura: Según Cassany, Luna y Sanz (2008)

1. Lectura extensiva: se realiza con textos largos de manera más natural fuera del aula, su propósito es el fomento de placeres y hábito hacia la lectura, busca una comprensión global y tiene una estrecha relación con las bibliotecas

2. Lectura Intensiva: se realiza con textos cortos, de explotación didáctica en el aula de clase, su propósito es el desarrollo de microhabilidades, se centra en los diversos tipos

de comprensión como idea central, detalles, reflexión gramatical, generalmente viene incluida en los libros de texto.

En este mismo sentido, Según Santiesteban (2012) propone como clases de lectura, las siguientes:

1. Lectura de búsqueda: como su nombre lo indica se realiza para buscar una información específica.
2. Lectura de exploración: se realiza con el propósito de encontrar la clave semántica. Se lleva a cabo leyendo el primer y último párrafo en textos cortos, en cambio en los extensos se debe leer además la primera y última oración de los textos intermedios.
3. Lectura cognitiva: se realiza con el propósito de profundizar en un conocimiento, se invierte el tiempo que sea necesario para conocer a fondo el tema.
4. Lectura lúdica o de esparcimiento: aquella que se realiza por el placer de leer, sin importar el tiempo que tome porque lo primordial es que el lector disfrute de la experiencia, generalmente está ligada a la literatura.
5. Lectura crítica: se realiza con el fin de determinar las ideas, características e intenciones del texto y del autor, de alguna manera no se digerirá o asumirá como una verdad absoluta, se puede realizar contrastes con otros textos.

Requisitos para la elección de textos en la didáctica de la lectura comprensiva

Otro elemento que complementa la didáctica de la lectura comprensiva, es la necesidad de diferenciar los tipos de textos y las características que estos deben poseer, al momento en el que el docente decida elegir un determinado texto para la enseñanza de la lectura comprensiva. Al respecto, Santiesteban (2012) afirma que “la lectura es una de las actividades más importantes en la formación cultural del ser humano, sus efectos abarcan la actividad intelectual, educativa y psicológica del sujeto” (p. 8) por esta razón la elección de textos debe ser un proceso íntimo, responsable y afectivo. Para ello Santiesteban propone los siguientes requisitos en la elección de textos por parte de los docentes:

1. Los textos deben ser de fácil comprensión, “si el alumno/lector no puede entender información vital sin buscar palabras o sin que le den información extra, la actividad ampliará su vocabulario y conocimientos previos, pero será menos útil como medio para mejorar sus habilidades lectoras. De esta manera el vocabulario que se maneje debe permitir inferir el significado desde el contexto de la lectura.
2. Deben además de transmitir elementos cognitivos y altruistas, que inspiren su personalidad y sobretodo el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico
3. Debe ser portador de información veraz, actualizada, pero además debe responder a las necesidades e interés del alumno/lector.
4. Debe guardar cierta relación con el contexto en el que el alumno/lector se desenvuelve, lo cual le permitirá realizar anclajes y activar la zona de desarrollo próximo, facilitando el proceso de decodificación Santiesteban (2014) “esto le permite moverse dentro de su propio texto y decodificarlo según exija: entender, comprender, interpretar e incorporar los elementos que en él aparecen en su acervo de conocimientos” (p. 9)

El Plan Nacional de Lectura (2012) ha determinado que los criterios que se deben tener en cuenta al momento de escoger un libro de literatura infantil con el fin de despertar el gusto e interés por la lectura son:

1. Calidad: es el aspecto más importante dentro de la selección, en el que se reúnen “un conjunto de propiedades que le son inherentes y satisfacen las necesidades del lector al que se dirige. Teniendo en cuenta que el libro es un objeto cultural implica la combinación armónica de contenido, imágenes y diseño, es decir la relación de textos y paratextos pensados para lectores infantiles” (p.3)

2. Pertinencia: es decir su contenido se considera adecuado con relación del contexto particular para el que se ha seleccionado, en este caso se tiene en cuenta la edad y el grado de desarrollo de los lectores (pertinencia etaria), que puedan insertarse coherentemente en los entornos y rutinas propios de esos lectores (pertinencia contextual) y que se refieran a temas que los lectores a los que están dirigidos encuentren interesantes, útiles o atractivos (pertinencia temática)

3. Temas y su tratamiento: hace referencia a los tópicos que despiertan el interés y la curiosidad y el interés en los niños y que están relacionados con situaciones cotidianas, los entornos de casa, escuela, familia, comunidad y también con mundos fantásticos que estimulan la imaginación. En cualquier caso, deben tratarse con sencillez y apelar a las emociones, la curiosidad y el deseo de conocimiento de los niños.

4. Características editoriales: son aquellas que hacen referencia a las condiciones del libro como objeto de producción fabril, como formato, tamaño, papel, encuadernación, así como el estilo y la concepción gráfica.

Es preciso anotar que cada tipo de texto y de acuerdo a los objetivos de la lectura requieren de una didáctica particular, en este orden de ideas el presente proyecto de investigación se ha desarrollado a partir de Lectura en voz alta, expresiva y compartida según las estrategias didácticas de enseñanza de la lectura que se han fusionado o interrelacionado con la lectura lúdica y la extensiva, la cual se aplica a través de los textos literarios.

Didáctica de la lectura con enfoque tradicional

Cassany, et al (2008) establecen que la lectura se limita a desarrollarse exclusivamente en el área de Castellano, y podría afirmarse además que exclusivamente, en grado primero, mientras que en las demás áreas que conforman el plan de estudios se limitan a realizar una lectura cognitiva pero no para el desarrollo de las habilidades de interpretar, comprender y entender, realizar hipótesis, anticipaciones, inferencias. En consecuencia, la Lengua Castellana debe asumir la responsabilidad de emprender procesos de lectura comprensiva, como si esta no fuera uno de los ejes transversalizadores de todas las áreas de aprendizaje. Por otra parte, los autores expresan que la escuela solo hace hincapié a los aspectos mecánicos de la lectura como pronunciar correctamente las palabras o entender un texto palabra a palabra. (p. 1)

Como señalan Solé (2011), Colomer y Camps (1991) la didáctica típica de la enseñanza tradicional de la lectura es la siguiente:

1. El maestro escoge la lectura del libro.
2. El alumno lee un fragmento del libro, mientras el resto del grupo sigue la lectura en su libro.
3. Si el alumno comete un error de oralización el maestro lo corrige.

4. Terminada la lectura, el maestro hace preguntas literales del texto.

Por su parte Santiesteban (2012) según los postulados de Skinner (1957) quien sustentaba que los enunciados u oraciones son aprendidas como respuestas a estímulos, considera que la didáctica de la lectura tradicional

Conduce a los estudiantes a leer no para percibir y transformar o interactuar activamente con el contenido de un texto; sino, para aprender nuevas palabras, frases y patrones oracionales. Los escolares tienden a leer palabra por palabra. Responden a preguntas sin ser capaces, en la mayoría de los casos, de determinar micro, meso y macro contexto, llegan a entender algunas clases de textos, los más estudiados, pero les es difícil comprenderlos e interpretarlos. (p. 20).

Este tipo de enfoque, es la réplica de las concepciones conductistas de Skinner, en el que el estudiante simplemente se limita responder a estímulos; aunque se reconoce que casi todas las respuestas dan muestra del reconocimiento correcto de las palabras, no son evidencia de haber alcanzado un proceso significativo de comprensión, entendimiento y mucho menos de interpretación. El proceso didáctico se reduce entonces a una actividad verbal donde la lectura es simplemente un medio.

Para Santiesteban (2012) “el enfoque tradicional en la enseñanza de la lectura resalta la relación objeto-sujeto, donde los ejercicios permiten el dominio o la mayor influencia del texto sobre el alumno; lo que implica que el papel del estudiante se reduce a un simple respondedor de estímulos, al ser un objeto pasivo, débil y obediente” (21)

Didáctica de la lectura con enfoque comunicativo

Cassany (2008) afirma: “leer es el proceso por el que el lector, a partir de sus conocimientos previos, construye en su mente un nuevo significado con la información que extrae del texto” (p.2) de esta manera es necesario tener presente que para alcanzar un buen nivel de comprensión deben desarrollarse procesos de interacción e interrelación entre la nueva información y lo que el estudiante ya sabe del tema.

Para alcanzarlo el docente debe iniciar por facilitar el espacio para que el estudiante determine sus expectativas u Solé (2008) “objetivos o propósitos de lectura” esto con el propósito de que el estudiante active todos los conocimientos que tiene guardados en su memoria de largo plazo (MLP) (Cassany 2008, p. 5). Toda esta información es el soporte para la realización de soportes en la construcción de anticipaciones e hipótesis. Saber qué información se busca, cuánto tiempo se tiene para leer el texto pueden ayudar a establecer si se necesita una idea global o una información específica.

De la misma manera Cassany, et., al, (2008) y Solé (2008) establecen que con las primeras impresiones que se tienen del texto se empieza a “verificar las hipótesis de significado que se deben formular antes de comenzar a leer, (...) el proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión” (p.5) porque es la interacción entre lo que el estudiante ya sabe con la información que se extrae del texto, demás para realizar hipótesis es necesario el desarrollo de una microhabilidades como la anticipación, predicción y la inferencia.

Para alcanzar un proceso de comprensión efectivo, según Santiesteban se requiere de la aplicación de una didáctica de la lectura en la que el estudiante asuma una posición activa durante todo el proceso de lectura, en la que se le permita “argumentar y discutir sus puntos de

vista, generar suposiciones, elaborar y resolver problemas, aplicar el conocimiento, valorarlo planificarlo y evaluar su tarea, actuar con independencia, decodificar textos, extrapolar y prepararse para la vida” (p.22)

Por otra parte, Lerner (2003) propone que es fundamental brindarle al niño las herramientas para que en las diferentes situaciones de su vida sepan seleccionar los textos pertinentes y al mismo tiempo solucionar problemas para lograr una comprensión e interpretación de los textos con los que interactúan. (p. 25) y en consecuencia “formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y capaces de asumir una posición frente a la información que se ofrece explícita o implícitamente por los autores de los textos, en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y la autoridad de los otros” (p. 40)

Estrategias en el contexto de Educativo

El concepto de estrategia, ha sido utilizado desde siempre en el contexto militar Monereo, Castelló, Clariana, Palma, Pérez (199) “en el que se entendía como el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares de tal manera que se consiguiera la victoria” (p.11), ya en el contexto educativo las estrategias se definen por estos autores como procesos siempre conscientes e intencionales dirigidos a la consecución de un objetivo relacionado con la enseñanza o el aprendizaje.

Se puede afirmar entonces que la estrategia se considera como una guía de acciones que hay que seguir y que obviamente es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar” (p.12) (Nisbet y Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, 1991). Este ejercicio exige del docente una “actuación particular y destacada, quien, al explicitar sus objetivos, decidir qué actividades efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y, sobre todo, al

proporcionar a sus alumnos mecanismos de ayuda pedagógica” enriquece y fortalece sus procesos de enseñanza.

Para Morín (1999) las estrategias “son guiones para la acción en función de lo que se conoce de un entorno incierto, las cuales buscan sin cesar juntar informaciones y verificarlas para dado el caso modificarlas en función de los resultados y de las casualidades con las que se encuentra en el camino” (p. 66)

Por su parte el concepto de estrategia didáctica, Velasco y Mosquera (2007) “responde en un sentido estricto, a un procedimiento organizado, formalizado y orientado para la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente” (p.2).

De esta manera el docente debe elegir un conjunto procedimientos y actividades en la planificación del proceso de enseñanza que le permitan desarrollar competencias de acuerdo a los estándares básicos de calidad y los lineamientos curriculares atendiendo a las necesidades y particularidades del grupo en el cual se van a poner en práctica, siendo un proceso consciente y reflexivo. En este sentido las estrategias didácticas deben apuntar a desarrollar procesos de autoaprendizaje, interacción y colaboración.

Estrategias de enseñanza

Dentro del proceso dialógico de enseñanza y aprendizaje, es preciso diferenciar la conceptualización y desarrollo de estrategias para cada uno de estos contextos. Para Calero (2011) las estrategias de enseñanza “son las que utiliza el docente para presentar un aprendizaje

concreto a los alumnos” (p. 49). Por su parte Flórez (2013) afirma que toda “estrategia de enseñanza implica la secuencia ordenada de acciones para conseguir alguna meta de formación, en la que se tiene en cuenta no solo los medios, sino la finalidad pedagógica que se pretende alcanzar” (p. 19) de ahí que al momento de estructurarlas sea preciso tener en cuenta el enfoque o modelo pedagógico institucional.

A su vez Mayer, (1984); Shuell, (1988); West, Farmer y Wolff, (1991) definen las estrategias de enseñanza como “procedimientos o recursos para promover y facilitar el aprendizaje significativo”, siendo un apoyo para los docentes, maestros, profesores en la agilización de la comprensión de textos académicos y para la dinámica de la enseñanza o forma de presentar los contenidos.

En el mismo contexto, Anijovich y Mora (2010) definen las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (p.23). Las estrategias de enseñanza que el docente desarrolle, de alguna manera propiciaran el fortalecimiento de la comunicación y el intercambio entre docentes-estudiantes y entre estudiantes y el grupo.

Las autoras manifiestan que las estrategias de enseñanza, además de incidir en los contenidos que se desean construir con los estudiantes, tienen gran influencia en el trabajo intelectual que ellos realizan, como también en los hábitos de estudio y en el modo de comprensión de los diferentes saberes, razones a partir de las cuales proponen que las estrategias de enseñanza tienen dos dimensiones:

1. La dimensión reflexiva: “en la que el docente diseña su planificación” (p. 24).

Esta etapa inicia desde el análisis del contenido disciplinar, las representaciones mentales del docente respecto al proceso a desarrollar, las consideraciones con respecto al contexto y el propio diseño de los procesos de acción hasta la consideración de las alternativas que mejor se ajustan en cada uno de los casos.

2. La dimensión de la acción: “involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas”.

Como todo proceso, el ejercicio de la enseñanza y por ende el de la aplicación de estrategias de enseñanza, requiere de un ejercicio de evaluación en la que es preciso reflexionar sobre la efectividad de la o las estrategias, así como de los resultados obtenidos, ejercicio que además puede fortalecerse con una retroalimentación para generar los modos posibles de potencializarse o enriquecerse a medida que la práctica avanza.

En este sentido, se requiere como lo proponen Avinovich y Mora (2010) “pensar en las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica asumir una concepción espiralada” (p. 25) en este sentido se concibe el aprendizaje como un proceso dinámico que tiene avances y retrocesos en el que el aprendiz necesita volver sobre lo que ya ha construido “y en cada giro de la espiral se modifica la comprensión, la profundidad y el sentido de lo aprendido” (p. 26).

Como es de conocimiento general el conocimiento no es algo terminado, sino por el contrario responde a la circularidad en el que avanza para transformarse y enriquecerse, de ahí, la importancia de crear un círculo acción-reflexión-revisión sobre las estrategias de enseñanza. “En este sentido el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando

pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas” (p.26) para fortalecer sus posteriores actividades educativas.

Al respecto Coll y Solé (1993) citados por Díaz Barriga y afirman que el proceso de enseñanza se debe interpretar y ser objeto de permanente reflexión para buscar y proponer acciones tendientes a mejorar el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje, preparándose de una manera asertiva en un mundo incierto, realizando todos los esfuerzos necesarios para ser capaces de elaborar, practicar y evaluar las propias prácticas de una manera consciente, Morín (1999) “es practicar un pensamiento que se debe sin cesar por contextualizar y totalizar las informaciones y los conocimientos sin detenerse ante el error” (p.65)

De hecho, no podrá hacer una interpretación y lectura del proceso sino cuenta con un marco potente de reflexión, ni tampoco podrá engendrar propuestas sobre cómo mejorarlo sino cuenta con un arsenal apropiado de recursos que apoyen sus decisiones y su quehacer pedagógico (p. 150)

Desde la posición anterior Díaz y Hernández (2004) definen las estrategias de enseñanza como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, (...) son medios o recursos para prestar una ayuda pedagógica. En este orden de ideas los autores proponen unos aspectos esenciales al momento de considerar que tipo de estrategias son las indicadas para utilizarse en una situación particular de enseñanza y la manera más adecuada para hacer uso de ellas y obtener un mayor impacto en el proceso de enseñanza:

1. Características particulares de los estudiantes entre ellas: conocimientos previos, desarrollo cognitivo, intereses y factores motivacionales.

2. Tipo de dominio del conocimiento y el contenido que se va a desarrollar.
3. El propósito y meta que se desea alcanzar, así como los procesos que el estudiante debe desarrollar para lograrlo.
4. Supervisión permanente del proceso de enseñanza, así como los avances y aprendizajes que los estudiantes demuestren.

Estrategias de aprendizaje

En cuanto a las estrategias de aprendizaje se conciben como un conjunto de prácticas intencionadas y planeadas, es decir de un conjunto de Jiménez (2004) “procesos secuenciales para alcanzar una meta controlando la actividad cognitiva” por su parte Monereo et al (1999) afirma que las estrategias de aprendizaje “son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje (...), se considera como una guía de las acciones que hay que seguir” (p. 18). Es preciso anotar que estas estrategias dependen de las experiencias o conocimientos previos, estilos y ritmos de aprendizaje, características de los estudiantes, intereses y necesidades que tengan los niños junto a la edad y grado de escolaridad.

Estrategias de comprensión lectora

En el proceso de comprensión lectora, es necesario familiarizar de manera intencionada al niño con una serie de elementos o estrategias que le permitan alcanzar la comprensión, en este orden de ideas, es preciso tener en cuenta que Valls (1990) citado por Solé en su libro Estrategias de Lectura “las estrategias de comprensión lectora regulan la actividad de las personas en la medida que permiten seleccionar, evaluar, persistir o abandonar diferentes acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (p. 59), es decir que Solé (2006) “son procedimientos de

carácter elevado que implican la presencia de objetivos por cumplir, la planificación de acciones para lograrlo, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59)

La práctica de dichas estrategias implica lo cognitivo y lo metacognitivo, que se caracterizan por Solé (2006) “su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones, de ahí que al enseñarlas haya que primar la construcción y uso por parte de los estudiantes de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas” (p.60).

Por su parte, Calero (2011) establece que las estrategias de comprensión lectora corresponden a las estrategias metacognitivas, las cuales son susceptibles de ser enseñadas y las describe como “procesos de pensamiento, sobre los propios recursos cognitivos que utiliza el alumno para apropiarse de dichos conocimientos, tales como la planificación, la supervisión y la evaluación de las destrezas puestas al servicio de la comprensión lectora” (p. 50)

En segunda instancia Sánchez (2002) define las estrategias cognitivas como:

Procesos por medio de los cuales se obtiene conocimiento. Son aquellas que permiten al individuo llevar a cabo procesos internos para aprender, son aquellas que operan directamente sobre la información que se está procesando. Las estrategias cognitivas propician el aprendizaje en tanto que constituyen ayudas para pensar, se trata de actividades o procesos mentales realizados por los estudiantes. (p. 112)

En este orden de ideas es preciso resaltar que Calero (2011) “Los estudiantes que utilizan estrategias metacognitivas son conscientes de que poseen estrategias cognitivas (estrategias de aprendizaje) para conseguir objetivos de conocimiento”; al mismo tiempo tienen la capacidad

para controlar y autoevaluar la aplicación de dichas estrategias, es decir, son competentes para tomar decisiones en el momento que encuentran una dificultad en el proceso de comprensión. Finalmente, son capaces de autoevaluar su progreso y plantearse propuestas de mejora en un futuro.

Las propuestas de Isabel Solé (2006), Andrés Calero (2011), Calixto Gutiérrez y Honorio Salmerón (2011) permiten establecer que una estrategia didáctica de comprensión lectora puede estructurarse en tres momentos como son el antes, durante y después de la lectura.

Antes de la lectura: En este momento se establecen cuatro acciones fundamentales para dar inicio al proceso de lectura, planificación, motivación, propósitos de la lectura y conocimientos previos.

Durante de la lectura: Debe estar acompañada por los siguientes procesos: predicciones a partir del título y de las imágenes, juegos cognitivos (inferencias, parafraseo, juego de roles, representaciones visuales) solución de dudas e inquietudes y revisión del nivel de comprensión logrado.

Después de la lectura: en el último momento del ejercicio de lectura se pueden desarrollar las siguientes acciones: socialización de apreciaciones sobre del texto, construcción global del texto y confirmación del alcance de los propósitos de la lectura.

De lo anterior se puede colegir que las estrategias de enseñanza dentro del contexto directo de la comprensión lectora deben dirigirse a desarrollar en los estudiantes estrategias de autorregulación para reflexionar sobre la adquisición internalización y utilización de un conocimiento es decir desarrollar estrategias metacognitivas.

Estrategias de Fomento y Animación a la Lectura

A esta dimensión hacen parte aquellas estrategias que impulsan procesos que motiven además del hábito por la lectura, el gusto y la afición por la misma y en consecuencia activar aquellos procesos cognitivos indispensables para alcanzar una comprensión de cualquier texto, tal como lo afirman diversos autores, entre ellos:

Animación a la Lectura

Determinar el origen de la animación a la lectura es un asunto más que complejo, sin embargo, lo ubican en el año 529 cuando San Benito, después de abandonar todas sus riquezas funda un monasterio, en el que declaro que la lectura fuera un elemento primordial en la cotidianidad de la vida monástica. En el artículo 38 de su regla, estableció la manera de proceder a la hora de la comida, determinando que durante esta siempre se lea en voz alta. (Yepes, Cereta y Diez, 2013. p. 25)

Por su parte Teresa Colomer, expresa que el origen de la animación a la lectura en España en la década de los ochenta, época en la que las minorías ilustradas e incluso la gente del campo leía de forma natural. En la actualidad se ha descubierto que para llegar a esa naturalidad hace falta un intermediario (Yepes, et al 2013. p. 28), es decir en el caso de la escuela de un docente que estimule a través de estrategias didácticas amenas el gusto por la lectura.

Así, después de esta breve ubicación en el tiempo se puede entender que la animación a la lectura Domech (2004) “es una actividad que se propone el acercamiento y la profundización en los libros de una manera creativa, lúdica y placentera” (p.24) razón por la cual es necesario tener en cuenta que para llegar a ser un lector competente es un proceso que se alcanza de manera

individual de acuerdo a sus interés, habilidades y conocimiento, elementos que le facilitaran la construcción de esquemas, estrategias y procedimientos de manera autónoma.

En este sentido es fundamental inculcar desde los primeros años de vida de los niños el hábito hacia la lectura, Chávez (2015), la considera como:

Como una fuente inagotable de satisfacción, como un compromiso personal de cada lector y una reflexión propia. Lo cual hace que se tome conciencia del entorno que nos rodea, como una forma de analizar y de ver el mundo desde nuestras propias perspectivas. (p. 4).

Propiciar espacios para que los educandos descubran el potencial que hay en los libros es posible a partir de estrategias de animación lectora, que se apoyen en una propuesta didáctica concreta que nazca de los intereses y necesidades tanto de los estudiantes como de los docentes, en entornos creativos y agradables que proyecten senderos claros, a menos y motivantes hacia la lectura, para que las emociones y afectos de los niños afloren y logren darle un lugar privilegiado a los libros en su vida. Para alcanzar este propósito es fundamental desarrollar dicha actividad desde la escuela, el hogar y la biblioteca.

Al respecto Quintanal (2005) afirma:

El niño recibe en sus primeros años de vida la impronta de su entorno familiar, de modo que aquellos sujetos que crecen en un entorno lector, resultan más proclives a contemplar la presencia de un libro en su vida cotidiana, frente a aquellos que no lo han conocido. Al respecto conviene sensibilizar a los padres y madres sobre su responsabilidad que les confiere esta, en búsqueda constante de un enriquecimiento cultural, principalmente a través de la lectura constructiva y enriquecedora (p.21).

Estrategias de animación a la lectura

Entre las estrategias que facilitan el proceso de animación a la lectura que proponen Yepes. et. al., (2013) están: la lectura silenciosa, la lectura en voz alta y la narración de historias, lectura diaria de cuentos y otros textos, lectura pública, lectura compartida y la interrogación de textos. Dentro del proyecto de investigación e intervención y puesta en marcha de la propuesta didáctica, se implementó la lectura en voz alta y la interrogación de textos, las cuales se describen a continuación.

Lectura en voz alta

Según Giardinelli (2006) “La lectura en voz alta es el mejor camino para crear lectores, simplemente compartiendo las palabras que nos vinculan. Compartir la lectura es compartir el lenguaje placenteramente, afirmándolo como vehículo de entendimiento, fantasía y civilidad” (p.27), como educadores en este contexto, entre tantas responsabilidades se encuentra la de propiciar un encuentro mágico entre los estudiantes y la lectura, de ahí que el rol del docente se conjugue con el de mediador.

De igual manera Chambers (2009) expresa al respecto “la lectura en voz alta es la forma más exitosa y agradable de presentar casi cualquier texto a cualquier grupo de gente sin importar la edad” (p.28), de esta manera este tipo de lectura se constituye en uno de los pilares de cualquier plan de lectura, ya sea en aula o lo que es mejor a nivel institucional, porque entre otras razones ayuda a que los futuros lectores competentes venzan el miedo que les puede producir estar ante un libro y convertirse en un eslabón fundamental para que el niño descubra su propio estilo de lectura por sí solo.

Al respecto Berrios, A., Bustos, C., Torres, C., Osorio, A., Oyaneder, M., Merino, M., Verdugo M., Bombal, M., (2010) afirman que “un buen mediador de la lectura es aquel que con sus actitudes, acciones y disposición logra tender un puente entre los libros y los lectores facilitando el diálogo entre estos dos mundos que necesitan encontrarse” (p.23). Esta labor también lleva implícito, el sugerir ciertos libros, hasta que el encuentre el estilo, autor y tipo de texto con el cual se encuentra identificado y lo incentiva a soñar, fantasear y vivir experiencias agradables, creativas y novedosas.

El papel de mediador, así como el de docente que diseña estrategias didácticas para el fomento de la lectura comprensiva, exige la preparación del texto a compartir. Berrios, et. al (2010) proponen cumplir con las siguientes etapas para transmitir el amor y el sentido del texto que se lee.

1. Leer el texto completo en silencio, con el propósito de identificar si dicho texto es del agrado o no del lector, mediador, animador, de esta manera podrá ser leído a otros con emoción
2. Leer nuevamente el texto, ahora en voz alta, para detectar palabras y expresiones que invitan al goce de la misma.
3. Escuchar tu voz, para conocerla y jugar con ella estableciendo las expresiones que requieren de alegría, espanto, enojo, etc. “Hay que lograr sentirse libre con la propia voz y reconocerla como un instrumento propio
4. Realizar ejercicios de sonidos y voces de animales (onomatopeyas).
5. Realizar ejercicios de vocalización.

En el mismo sentido las autoras proponen los aspectos que se enumeran a continuación para alcanzar una adecuada interpretación oral del texto.

1. Entregar la lectura con emoción: es decir realizar la lectura con un fresco entusiasmo “mostrando explícitamente las emociones que contiene el texto y los personajes”
2. Pronunciar adecuadamente: en el rito de la lectura es necesario respetar cabalmente el lenguaje.
3. Respetar tiempos del escritor y silencios del texto: “gracias a la preparación de la lectura se puede reconocer el valor de la pausa y saber cuántos segundos se puede tomar en cada episodio”, para permitir que se generen emociones en la mente de los niños.
4. Enfatizar en algunas palabras: al leer es necesario acariciar y darles mayor ímpetu a algunas palabras.
5. Omitir frases: se pueden omitir aquellas que tienen muchos diálogos, pues dificultan la lectura en voz alta.
6. Generar una disposición adecuada: es recomendable ubicar a los niños en semicírculo, para generar un rito en torno a la lectura.

Interrogación de Textos

Esta estrategia didáctica se fundamenta según Berrios et al (2010), “en el interés del niño por extraer el significado de un texto” (p.45) para lograrlo se parte de los conocimientos previos del estudiante a partir de los cuales se puede identificar aspectos claves en torno a la situación que

rodea el texto, la diagramación, las ilustraciones, el título, los personajes, ofrecen claves que permiten hacer anticipaciones, predicciones e hipótesis sobre la idea global del texto, ejercicio que permite avanzar en el proceso de comprensión, con el propósito de que se ponga en práctica con autonomía cuando realice su lectura individual. De esta manera se inicia también en la puesta en práctica de procesos de metacognición y autorregulación.

Esta estrategia didáctica, se desarrolla durante todo el proceso de lectura, y debe cumplir su propósito máximo al realizar la confirmación de dichas hipótesis en la etapa de lectura comprensiva denominada después de la lectura para la construcción del sentido del mismo y la idea global del texto. De igual manera esta estrategia didáctica de enseñanza y animación a la lectura crea diversas oportunidades para potenciar el lenguaje oral a través de la argumentación, el parafraseo, los comentarios, el análisis, entre otras.

La interrogación de textos permite aplicar preguntas de tipo explícito, implícito, críticas y creativas, por ejemplo: ¿Qué crees que pasará en esta imagen? ¿Cómo crees que se siente el personaje de la imagen? ¿Qué te pareció la reacción del personaje? ¿Cómo hubieras solucionado el problema? ¿Qué otro título le pondrías al texto? ¿Qué le cambiarías a la historia?

Promoción a la lectura

El ser humano tiene una actitud innata por inmortalizar sus ideas y pensamientos, así como el de querer saber más sobre el mismo y del mundo que lo rodea, realidad que se hace posible a través de la lectura. Ubicar el origen del fomento a la lectura es un tanto complejo, sin embargo varios autores la ubican en el siglo XVIII:

Como resultado de tres fenómenos o situaciones concretas: el espíritu emancipatorio y de libertad intelectual cultivado por la ilustración, la industrialización del libro y las políticas de instrucción pública, que desencadena un dispositivo nacional dirigido a enseñar a leer a toda la población como requisito del ideal ilustrado de una educación universalizada” (Borrero, 2003. p.17).

El termino acepción según a Real Academia Española (2012) tiene tres connotaciones, de acuerdo al contexto de este proceso de investigación se retoma: “iniciar o impulsar una cosa o un proceso procurando su logro” y “tomar la iniciativa para la realización o el logro de algo, alrededor de estas definiciones varios autores proponen diversas entre ellas

Álvarez y Ramírez (2006) las estrategias de promoción a la lectura son:

El conjunto de esfuerzos dirigido a impulsar un cambio cualitativo de la lectura en la sociedad, que debe entenderse como un trabajo de invención sociocultural, que busca impulsar la reflexión, revalorización y transformación, y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones. A partir de ello intenta fortalecer a los lectores como actores sociales, para que sean capaces de afrontar los retos vitales, sociales, culturales, políticos y económicos. El fomento a la lectura parte del reconocimiento de la problemática de la vida individual y de la vida colectiva, dando a la lectura el valor histórico que le corresponde” (p.21)

En el mismo sentido Jiménez (2012) asume la promoción a la lectura como “un ejercicio social, cultural y educativos que va dirigido a la sociedad en su conjunto, con el fin de dar a la lectura un lugar de relevancia en la formación de los individuos” (p. 64). Desde estas perspectivas, se ve la necesidad de desarrollar y poner en práctica estrategias de promoción a la

lectura, en la medida en que se alcance el gusto por la lectura se propicia espacios armónicos para lograr procesos significativos de lectura comprensiva.

Acciones para el fomento de la lectura

Triminiño y Zayas (2016) proponen a partir del Modelo de Ley para el Fomento de la lectura y las bibliotecas unas acciones que además de mejorar los niveles educativos, las capacidades en la búsqueda de información también propicien el desarrollo de las competencias lectoras (p.59).

Ellas son:

1. Las acciones para introducir a los estudiantes a la lectura: estas se basan en el desarrollo de lecturas recreativas y de carácter social o publicitario (revistas, libros de cuento periódicos, informaciones en las redes sociales e internet, afiches, poemas, novelas), teniendo en cuenta sus intereses y características. Estas acciones requieren del acompañamiento de aula, de las familias y diversos actores comunitarios.
2. Las acciones para estimular la lectura crítica y la comprensión de textos: se basan en el desarrollo de lecturas formativas (libros de textos, artículos científicos y la bibliografía complementaria de los programas de asignaturas). Estas acciones también requieren de acompañamiento de los docentes, compañeros de aula, las familias y diversos actores comunitarios.
3. Acciones para el desarrollo de la autonomía como lector se basan en la puesta en práctica de acciones vinculadas con lecturas especializadas u otras autodeterminadas por los estudiantes. Estas acciones identifican que se ha alcanzado una independencia cultural como lector.

Estrategias para la promoción de lectura

Acercar a los niños a la lectura es una tarea fascinante con un alto sentido de responsabilidad y compromiso, que requiere la puesta en marcha de diversas estrategias, como por ejemplo: cine foro, el club de lectura, tertulias literarias, el diario lector, exhibición de libros, lecturas dramatizadas, talleres de escritura creativa, la hora del cuento, concursos y juegos literarios, visitas de escritores, lanzamientos de libros, ferias del libro, festival de lectura, lectura en espacios no convencionales, Booktubers, lectura en familia, libro foro, árbol de lectura.

En el desarrollo de la propuesta didáctica y como resultado de las sesiones de lectura propuestas en la secuencia didáctica, se aplicaron como estrategias de promoción el árbol lector, denominado en este caso “Semillero lector normalista” del cual se desprende los “Booktubers normalistas”.

Semillero lector normalista

Es una estrategia de promoción a la lectura del Plan Nacional de Lectura, el cual una versión propia, en la cual, a partir del esquema de un árbol, semanalmente se pegan fotografías de los estudiantes lectores que por iniciativa propia deseen reseñar un determinado libro a partir de un sencillo esquema, en el que escriben el título del o los libros por él recomendados por su historia, magia y colorido. La imagen se ubica en un lugar visible del salón, este caso un corredor para incentivar a los demás niños a leer los libros sugeridos, el lector más asiduo, graba su video sobre el libro que más le ha llamado la atención para participar en la publicación del mismo en la siguiente estrategia.

Booktubers

Como es de conocimiento general, la tecnología y sobre todo las redes sociales han invadido todos los espacios de interacción de las personas caracterizándose por ser además de masivo, influyente, la lectura no es ajena a esta realidad. Es así como desde el año 2011 en los países de España y México surge el fenómeno de los Booktubers, sin embargo, es hasta el año 2013 que toman fuerza y se hacen visibles a través de las redes sociales.

Esta propuesta permite a los amantes de la lectura (jóvenes y niños) compartir a través de videos no solo sus preferencias de lectura para que otros de su misma edad se contagien de su entusiasmo y vivencias literarias, sino también para realizar críticas, reseñas y comentarios, aunque un tanto subjetivos cargados de emotividad y naturalidad. (Cortés 2016). Aunque no son propiamente críticos, al presentar sus puntos de vista crear una comunidad de lectores, algo significativo en nuestro contexto, el cual se referencia por sus bajos índices de lectura.

Algunas causas que afectan el fomento de la lectura en las clases

Trimiño y Zayas (2016) a partir del diseño de una estrategia didáctica para el fomento de la lectura establecen que entre las causas más comunes que interfieren en el fomento de la lectura están:

- Muchos docentes no tienen un hábito lector.
- Los docentes cuentan con escasos fundamentos teóricos y prácticos para el fomento de la lectura, limitando el acercamiento a la lectura desde las diferentes áreas.

- El proceso de lectura comprensiva se concibe como un problema didáctico exclusivo de los docentes que imparten las asignaturas de Lengua Castellana y no como una necesidad de todos los docentes, independientemente de la asignatura que orienten
- Las bibliotecas escolares de aprovechan de una manera limitada, las cuales cuentan con escasos ejemplares que respondan a los interés y necesidades de los niños y jóvenes.
- Se le da mayor prioridad a importancia al desarrollo de las programaciones académicas particulares de cada área.
- Escaso vínculo de la Escuela, la Familia y la comunidad para el fomento de la lectura.
- La lectura se asume como una obligación o un castigo.
- Los procesos de lectura se asumen desde los intereses, gustos y concepciones de los docentes (p.56).

La Comprensión en el proceso lector

El proceso educativo es un sistema social en el que se interrelacionan de manera dinámica múltiples enfoques, principios, acciones, gestiones, proyectos, áreas, políticas y objetivos, los cuales deben verse como un todo en el que cada parte es reflejo de los ejes y criterios de esta realidad para alcanzar el propósito fundamental de una educación integral.

De la misma manera se pueden identificar estos sistemas en el contexto de la comprensión lectora, en el que interactúan diversos factores, de manera concreta sin perder la visión de conjunto, es decir del objetivo del proceso lector. En adelante se tratan de definir y contextualizar aspectos centrales con respecto a la comprensión de lectura, junto a las estrategias

de mayor reconocimiento a la hora de desarrollar las capacidades y competencias propias de este ejercicio cognitivo. Para tener una visión amplia de comprensión lectora retomamos la visión de varios autores entre los que sobresalen Isabel Solé, Daniel Cassany, Edgar Morín, Andrés calero, Santiesteban, entre otros.

La comprensión lectora en el proceso de enseñanza y de desarrollo humano es considerada de suma importancia porque es el epicentro del conocimiento en la educación de hoy, y eje orientador en la formación de las nuevas generaciones, tal como lo propone la UNESCO desde la visión moriana de “Los siete saberes para la educación del futuro” precisamente con el principio de “enseñar la comprensión” en la que se explican dos tipos de comprensión como son: la comprensión intelectual y la comprensión humana.

Para Morín (2001) la primera es un proceso cognitivo de la persona y de relevancia en el contexto educativo y por ende en el proceso lector, la relación que existe entre el texto y el contexto, el autor y el lector y el grado de incidencia que puede ser positiva o negativa dependiendo del criterio del individuo resultado de las experiencias previas y del cúmulo de conocimientos que posea alrededor de un tema determinado; la segunda hace referencia más a la persona y a su relación social, de convivencia y sobre todo al proceso de empatía, de comprenderse a sí mismo, de conocerse más como personas que actúa, piensa y siente, de entender al ser humano en todas su manifestaciones culturales, sociales, religiosas, étnicas entre otras; reconociendo en el otro las diferencias y la multiculturalidad. (p.99)

Por otro lado, la comprensión para Perorand (1997) “consiste en una respuesta-solución que acepta la mente del comprendedor ante cierta inquietud cognitiva antecedente, verbalizada y

corroborable por otros” (p.19); en otras palabras, una manera de confirmar si una persona ha comprendido es comparando sus ideas con las de otras personas partícipes del mismo proceso.

En este ámbito, la lectura se convierte en una herramienta fundamental, al permitir el desarrollo y potencialización de todas las habilidades del pensamiento y por ende lograr que cada persona asuma una actitud crítica y reflexiva de su realidad, la cual es cada vez más compleja debido a los múltiples y acelerados cambios en sus diferentes dimensiones de la sociedad.

Se sabe que la comprensión es una capacidad inherente a cada ser humano que le permite atender a los diferentes espacios de la vida, ligada íntimamente al proceso de aprendizaje y por ende de comprensión lectora, en este sentido se puede retomar las ideas de Gómez (1997) para quien “la comprensión constituye una de las manifestaciones más altas del conocimiento” (p.92) en la que se realiza un ejercicio de aprehensión, interpretación y recreación desde sus saberes previos, y por ende la construcción de nuevos conocimientos, brindando a quien realiza el ejercicio de comprensión cierto grado de satisfacción y estímulo.

La anterior concepción va paralela al proceso lector, la cual Betancourt y Madroñero (2014) “ha dejado de ser un simple desciframiento del sentido de la página impresa” (p.10) para entenderse como Solé (2006, p.37) “un proceso de construcción de significado”, por ende este proceso requiere de un lector activo, que procesa la información suministrada por el texto y relaciona esta información a sus conocimientos previos, así activa las operaciones cognitivas de inferir, deducir, anticipar, parafrasear, identificar y crear.

Por su parte PISA (2000) expresa que la definición de comprensión lectora cambia con la misma versatilidad que se desarrollan los procesos tecnológicos, sociales y culturales por lo tanto la concibe como

Un conjunto de habilidades, conocimientos y estrategias en evolución, que las personas desarrollan a lo largo de toda su vida (...) implica la comprensión de textos y la reflexión sobre los mismo, una habilidad para utilizar información escrita en la consecución de unos objetivos personales y las de las modernas sociedades complejas para utilizar la información escrita y así funcionar con ella (p, 31).

Por ende, la comprensión genera espacios de cambio y de transformación tanto de la persona como del contexto educativo y social. Siguiendo este pensamiento, es preciso tener en cuenta que el mundo de hoy vive más de la tecnología, pero cada vez es más incomprensible, el problema de la comprensión debe ser una prioridad para los seres humanos y se debe considerar como una finalidad para la educación del futuro y lograr un cambio de pensamiento que permita transformar la sociedad, de ahí que es necesario ver la educación desde diferentes enfoques, para alcanzar este propósito.

En este sentido, las instituciones educativas deben darle un lugar privilegiado a la lectura dentro de su currículo y propiamente en los planes de estudio, de área y de aula, con el propósito de que el niño reconozca el valor y la utilidad de la lectura, permitirle espacios en los que desarrolle la efectividad y la afectividad por la misma, descubra que no sólo amplía sus conocimientos, sino que también le permite estar en contacto con el mundo, la cultura y el lenguaje.

De esta forma es una prioridad que se establezca una política, en la que se determine las propuestas didácticas y metodológicas para enseñarla a nivel institucional. En este orden de ideas Cassany (2007) afirma:

La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del ser humano. Pero, además, la adquisición del código escrito, implica el desarrollo de actividades cognitivas superiores: reflexión, espíritu crítico, conciencia, etc. Quien aprende a leer y lo hace con constancia, desarrolla en parte su pensamiento. En definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el desarrollo intelectual de la persona. (p.193).

Puede ser que esta concepción, para la mayoría no tenga mucho de novedoso, sin embargo, aunque se conoce la importancia y la incidencia que tiene la lectura no solo en el proceso de aprendizaje como también en la formación de personas con un pensamiento crítico y a su vez con una actitud autodidacta, los docentes de algunas instituciones se limitan a enseñar a leer en grado primero de educación primaria de una manera mecánica, fonética o en el mejor de los casos con una comprensión literal.

Aunque este no es el principal limitante, el problema radica en interrumpir este proceso durante el resto de los años escolares, dando por hecho que es un proceso que el estudiante adquiere de manera particular e intrínseca a su avance en los grados educativos. Además, es fundamental tener en cuenta que los estudiantes en la actualidad se desenvuelven en diferentes espacios gracias a la tecnología, la cual debe ser aprovechada para despertar en los estudiantes interés por desarrollar procesos lectores significativos.

El mundo de hoy es cambiante y cada día surgen nuevos retos que la escuela debe asumir para que los estudiantes aprendan a leer comprensivamente y se desempeñen con autonomía en el mundo de la información y la comunicación de una sociedad letrada, en este sentido Solé (2006) nos muestra que:

Los estudiantes de hoy deben adquirir unas competencias acordes con el avance de ciencia y la tecnología, el individuo que no goce de estas habilidades tendrá una seria desventaja con los individuos letrados y con habilidades lectoras, por ende la escuela con sus diferentes estrategias didácticas y pedagógicas debe provocar en el estudiante desde los primeros años de escolaridad el desarrollo del pensamiento crítico, para que cuando termine su proceso formativo haya adquirido las herramientas cognitivas necesarias para enfrentarse a la sociedad de hoy exigente y globalizada.(p.35).

Para lograr una buena comprensión lectora es necesario tener en cuenta los intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes para hacer de la lectura un proceso alegre y divertido, despertando el interés por saber más y es cuando empieza el verdadero gusto por la lectura. Desde este entorno, el proceso cognitivo estructurado permite ver el texto desde diferentes enfoques y niveles de conocimiento, el cual contribuirá a establecer esquemas mentales más propicios para la comprensión como una manera diferente de adquisición del conocimiento; como lo ratifica Gómez (2011):

Es necesario para desarrollar el proceso de lectura en las escuelas, formular una propuesta para la enseñanza de la lectura desde las intenciones del estudiante, que asegure el trabajo como una búsqueda de la interpretación de textos completos, planteando metas claras que permitan que no se quede solamente en discurso, que sea factible de llevarse a cabo en los

salones de clases. El primer paso será asegurar que todos los maestros vean a la lectura como una tarea activa cuya finalidad es construir una interpretación global del texto y para lo cual hay que mantener la mente alerta e ir enlazando todos los conocimientos y datos conocidos además de ir monitoreando continuamente su comprensión. El segundo paso debe ser, establecer una línea de acción para que la escuela logre elevar el nivel de eficiencia lectora de los alumnos, es aquí donde se establece la necesidad de enseñar estrategias de comprensión lectora a los alumnos, de manera frontal e intencionada. (p.168)

Cassany, Luna y Sanz (2002) exponen que en el proceso de comprensión lectora intervienen tres elementos fundamentales como:

- El lector: es el agente que tiene que llevar a cabo la comprensión del texto. Es el lector el que debe enfrentarse a la comprensión utilizando distintas capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias necesarias para realizar el acto de la lectura. La intención a la hora de trabajar la comprensión lectora con un lector no es que pueda comprender un texto determinado, sino que consiga la capacidad de convertirse en un lector independiente y capaz de comprender cualquier texto que se encuentre en el día a día.

- El texto: es el elemento que ha de ser comprendido por el lector. Este puede tener diferentes características (medio impreso, medio electrónico, fuente en la que está escrito, estructura interna, estructura superficial, etc.). Además, el texto puede darnos dos tipos de información (información implícita e información explícita). Podemos decir que las características propias del texto no son definitorias a la hora de comprenderlo, sino que también están relacionados como he mencionado anteriormente con las habilidades y capacidades del lector.

- La actividad: toda lectura tiene una finalidad y es en la actividad donde se ve reflejado la comprensión del texto. Está compuesta por una serie de objetivos, metodologías y evaluaciones relacionados con la lectura. El objetivo o finalidad del texto puede variar a lo largo de la lectura puesto que la intencionalidad del lector con respecto al texto puede variar (el lector puede pasarse de realizar una lectura con la única intención de realizar una tarea escolar a leerse ese mismo texto por placer personal). Además, toda actividad tiene una repercusión directa a corto o largo plazo en el lector incrementando sus experiencias con la lectura.

Complementando el pensamiento de Cassany se encuentran los aportes de Maira Solé (2007) quien además del lector, el texto y la actividad, dentro del proceso lector propone tener en cuenta el contexto, el cual hace referencia a la influencia que tiene un ambiente determinado en el lector. La mayor influencia que un niño recibe desde su infancia tiene como referente los adultos, en primer lugar, por sus propios padres y familiares y, en segundo lugar, por sus profesores cuando estos comienzan a asistir a la escuela, entre otros, como pueden ser la clase social, la etnia, materiales, el barrio de residencia, etc.

Todos estos referentes, van a afectar en el desarrollo de las capacidades de comprensión del lector. Cassany (2001) desde las propuestas de Vygotsky (1978) y Tharpy Gallimore (1988) afirma que un niño puede obtener una serie de pre-requisitos relacionados con la lectura (dirección en la que se realiza la lectura, algunas estructuras textuales como la de la noticia y saber que la lectura es la descodificación de una serie de símbolos) incluso antes de aprender a leer gracias a las influencias que esté recibiendo, lo cual facilitará o perjudicará el aprendizaje de la lectura entendiéndose en su forma más global.

En el ejercicio práctico de la enseñanza de la comprensión lectora, existen unos momentos y elementos fundamentales a la hora de estructurar una propuesta didáctica.

Planificación

Es un procedimiento que permite realizar acciones para alcanzar el objetivo de lectura, es decir, en este espacio se realiza la estructuración de todos los procedimientos para llevar a feliz término todo el proceso de comprensión desde el inicio hasta el final. Según el trabajo de Collins, Brown y Newman (1989), en Coll, (1990), considera que “la planificación de la enseñanza debería atender a cuatro dimensiones de manera simultánea.” (p. 69).

La primera dimensión corresponde a los contenidos que hay que enseñar, desde el punto de vista la comprensión lectora se enseña procedimientos estratégicos para leer de forma autónoma y productiva, la segunda los métodos de enseñanza para que los estudiantes puedan construir su propio conocimiento y aplicarlo en su contexto, tercero secuenciación de los contenidos para ayudar a los estudiantes a realizar el mayor número de conexiones entre lo que ya conocen con los nuevos conocimientos y cuarto la organización social del aula donde se aprovecha todas las posibilidades que ofrece el aula para la enseñanza de la lectura.

Interés por la lectura

Uno de los elementos importantes para desarrollar el proceso de comprensión lectora en los estudiantes es despertar y promover los intereses por la misma, este factor permite generar un avance en el desempeño académico, que se debe ir implementando a medida que va ganando experiencia en el proceso lector, uno de los puntos claves es ir formando el hábito gradual de la lectura con textos cortos, de fácil comprensión y sobretodo no ser obligado a leer como acto de

castigo sino de manera natural, por placer y que atraiga al estudiante para que se apropie y viva la lectura con libros de su motivación.

Estos espacios los debe generar el mediador, es decir el docente, quien debe ser un amante de la lectura para transmitir este sentimiento o gusto por leer a los estudiantes, porque se sabe que ellos se forman por el ejemplo del maestro. El éxito educacional de un niño no depende tanto del estatus socioeconómico de la familia sino como sepa disfrutar la lectura. “No importa qué, ni cuánto se lea, lo importante es leer”, dice Emili Teixidorn su libro *La lectura y la vida* (Columna), el escritor da algunas claves imprescindibles para contagiar el hábito lector, “aunque cada maestrillo tenga su librito”, afirma. “El primero de los trucos es predicar con el ejemplo, “si quieres cambiar el mundo, por dónde empezarías, ¿por ti o por lo demás?”, dice. Tanto padres como educadores deben leer delante de los niños para lograr despertar su interés” (p. 176)

Propósito de lectura

En el marco de la comprensión lectora encontramos que los propósitos son elementos por los cuales los estudiantes leen, por esta razón la lectura se utiliza con diferentes usos, en el caso de la escuela y en básica primaria la lectura se realiza con fines de disfrute personal y para el aprendizaje.

Según Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury (2006) la comprensión lectora se centra en dos propósitos dentro y fuera del contexto escolar, “La lectura como experiencia literaria; y la lectura para adquisición y uso de información” (p.17); con respecto a la primera se lleva a cabo a través de la literatura narrativa de uso compartido y la segunda se usa en textos instructivos.

Sin embargo, estos propósitos no son imperantes en la lectura, ya que pueden depender en los gustos, intereses y expectativas de los estudiantes y estas son muy variadas dependiendo de cada uno de ellos, es decir la mayoría de los niños se focalizan en lecturas de tipo narrativo y literario. Esta clase de lectura va adquiriendo mayor importancia a medida que los alumnos desarrollan sus habilidades lectoras y, de forma progresiva, se les exige que lean para aprender en las diferentes áreas y materias curriculares (Langer, 1990 p. 24).

Conocimientos previos

El concepto es instaurado por Ausubel, Novak y Hanesian (1976) en su teoría del Aprendizaje Significativo a mitad del siglo XX, para estos autores el concepto se refiere a “los conocimientos que posee el educando en la memoria” (p.19) todo relacionado con las diferentes experiencias vividas anteriormente, además Aisenberg, (2000) denomina conocimiento previo a:

Las herramientas de asimilación de la información escolar y refiere a las concepciones que elabora el alumno diferenciándose del saber enseñado. El concepto de conocimiento previo colabora con la necesaria articulación entre la actividad cognoscitiva del niño en el proceso de aprendizaje de conocimientos históricos y la intervención de la enseñanza de esos contenidos escolares. (p. 30-31).

En este sentido los conocimientos previos son herramientas que tiene el niño a disposición para establecer relaciones de significado en su interacción con la información escolar para poder reconstruirla conceptualmente. Son marcos asimilatorios las hipótesis o teorías que el niño va elaborando al integrar la información histórica en función de las relaciones que es capaz de establecer entre aquellas y ésta.

Estos marcos de asimilación refieren a las concepciones infantiles sobre el mundo social construidas en sus interacciones sociales cotidianas y las informaciones específicas que fueron adquiridas dentro y fuera de la escuela que podrían tener cierto grado de organización para asimilar las actuales. En otras palabras, el conocimiento previo trabajaría como si fuese un esquema de asimilación conceptual, con un cierto grado de organización, en relación a un saber específico de dominio social e histórico (Aisenberg e Kohen-Kohen, 2000).

Desde la perspectiva didáctica, caracterizar el conocimiento como previo no refiere a una condición temporal, en el sentido de estar formado antes de la interacción con el saber escolar (Aisenberg, 2000); son los conocimientos a disposición del alumno en ese momento, que trabajan en la interacción cognoscitiva con la información para asimilarla por la cual se modifican en dirección al saber acomodado.

En el proceso lector se distinguen estrategias didácticas que el docente enseña a sus estudiantes para que este las adquiera y utilice al realizar su lectura de manera autónoma, sin embargo, estas requieren del acompañamiento del profesor para que luego el estudiante, las aplique de acuerdo al tipo de texto y sus propósitos de lectura. Entre estas estrategias están

Anticipación

Para Fandiño (1985) la anticipación consiste en prever, antes de leer, lo que pasará en el libro. Se trata de una operación que recurre a la imaginación y a la experiencia personal. Puede usarse durante la lectura; ante un acontecimiento se le puede pedir al niño que anticipe sus consecuencias” (p 201).

Trabajar la anticipación con los estudiantes facilitará el proceso de comprensión, en tanto la anticipación le permite adelantarse a los hechos, llevando luego al lector a comparar, contrastar y verificar una información.

Inferencia

Cassany et al (2007) la define como “la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de la construcción de la comprensión”. La inferencia entonces permite descubrir encuentra implícito en los textos, para lo cual el lector pone en juego lo que ha comprendido, sus conocimientos y en interacción con la nueva información aclara las dudas y construye significado.

En consecuencia, la inferencia lo lleva a sacar sus propias conclusiones de las lecturas que realiza acorde a la necesidad que intenta satisfacer. En cambio, para Gaskins y Elliot hacer inferencia es recoger hechos una situación de la información que se presentó y combinarlos con información o creencias ya se tienen para sacar conclusiones, tales como porque alguien respondió de una forma particular o cómo se produjo un acontecimiento. (p. 3)

Predicción

Es otra estrategia de comprensión de lectura que se adquiere gracias a la acumulación de conocimientos previos (Barbosa y Peña, 2014, p. 137). Según Goodman (1996) la predicción predice y anticipa lo que viene así:

Al comenzar una estructura sintáctica los lectores tienen alguna idea de que se trata de una pregunta, afirmación u orden. Deben saber desde el comienzo de la palabra, frase o

proposición, donde es probable que esta termine. La estrategia de predicción hace que el proceso fluya a medida que el lector construye el texto y el significado (p.56)

Las estrategias de lectura actúan en interrelación, sin embargo, es preciso diferenciar la predicción de la inferencia. La predicción, en la práctica es “una suposición de que cierta información que no está disponible todavía lo estará en algún punto del texto” mientras que la inferencia proporciona información que no está explícita en el texto (Barbosa y Peña, 2014, p. 137).

Confirmación

Es una estrategia que se utiliza para comprobar tanto las inferencias y predicciones, lo cual conlleva a generar interés en los estudiantes y a mantener la motivación durante toda la lectura y sobre todo a favorecer la comprensión, en la medida que permite identificar dificultades y orientar de manera oportuna para superarlas (Barbosa y Peña, 2014, p.137).

Además, el lector debe estar constantemente verificando si sus predicciones e inferencias son acertadas, para ello puede valerse de otros datos que aparecen en el texto y de la competencia intelectual y lingüística del lector.

Según Goodman (1996) el realizar inferencias y predicciones implica asumir el riesgo de no ser preciso en el ejercicio, razón por la cual es necesario que se verifique la información que crea el estudiante antes de conocer el texto para identificar en qué medida sus inferencias y predicciones son congruentes. “el lector, siempre está dispuesto a contemplar la información rectificadora. En general la confirmación debe hacerse con base a la significación del texto

que se está elaborando” (p.57), con el objetivo de que siempre se cumplan dichas expectativas.

Hipótesis

Dentro de la estrategia de lectura encontramos varios elementos que brindan mucha información como las prelecturas, imágenes, títulos y portadas; que ayudan significativamente a hipotétizar conceptos o ideas claras que encierra la idea global del texto, procedimiento que conlleva a adelantar un posible suceso inicial del contenido a partir de la información obtenida. Este criterio permite adelantar un proceso cognitivo más acertado para estar mejor preparado a contrastar y asimilar la nueva información, por lo tanto, el estudiante es mucho más receptivo a comprender, caso contrario es mucho más difícil la comprensión con los estudiantes que no realizan esta actividad.

De tal forma que estas acciones permiten ir realizando conexiones y operaciones mentales para ser agregadas en el sistema cognoscitivo por medio de procesos de pensamiento que conllevan a la capacidad de reflexión, abstracción, deducción y a la elaboración de hipótesis como lo señala Calero (2011) “que pueden ser verdaderas o falsas y susceptibles de exploración en la búsqueda de su veracidad o aplicabilidad” (p. 67).

En la medida que se continúa con el proceso lector se realiza una confrontación de las hipótesis con el texto para observar la veracidad de las mismas, labor que puede realizarse de manera colectiva para generar un debate constructivo y realizar un mejor entretendido conceptual para ir ganando una mayor comprensión. Como lo afirma Tarricone (citado por Calero 2011, p. 67-68) “el pensamiento hipotético-deductivo estimula la conexión entre los conocimientos

previos del estudiante con sus experiencias cognitivas, y suele generalizarse a nuevas situaciones de aprendizaje”

Dentro de este proceso de la lectura también es importante realizar hipótesis de las palabras desconocidas con diferentes estrategias para llegar a su significado como lo afirma Calero (2011) “con pistas semánticas parciales reconstruyen estratégicamente el significado de dicha palabra, para poder elaborar una hipótesis de su significado” (p.302). Este mecanismo permite al estudiante establecer una mejor interpretación ya que el conocimiento de más palabras fortalece el léxico y por lo tanto la comprensión será mucho mejor.

De la misma forma es importante tener en cuenta que en el proceso de la lectura las hipótesis permiten controlar el avance de la interpretación y la comprensión; proceso que llevan a cabo los lectores con experiencia. Según Baker y Brown (citado por Calero 2011). Afirma:

Llevaron a cabo una revisión extensa del tipo de estrategias metacognitivas que ponen en juego los lectores competentes. Encontraron que los buenos lectores construyen hipótesis sobre el texto que leen y controlan su interpretación ante las nuevas informaciones que la lectura les proporciona. Mientras se esfuerzan por obtener significado del texto, estos lectores ponen en juego recursos cognitivos de control de su proceso de comprensión. También, sus hipótesis iniciales son confirmadas o descartadas por otras nuevas, y se hacen preguntas para buscar las respuestas pertinentes. (p. 88)

Dentro del contexto educativo particularmente en la enseñanza de la lectura es necesario llevar a la práctica la elaboración de hipótesis sobre el contenido porque permite construir un nuevo conocimiento además como lo afirma Calero (2011) “la información que aportan los componentes estructurales del texto, sitúa la tarea de la comprensión lectora en un contexto reflexivo y estratégico” (p. 389).

Concepciones en el Proceso de Enseñanza

Durante las últimas décadas, el proceso de enseñanza se ha visto influenciado por múltiples cambios y transformaciones, entre ellos las pruebas estandarizadas, los procesos de globalización, las teorías emergentes, los procesos científicos, la tecnología de la información y comunicación, entre otras, que han replanteado el quehacer educativo y por ende las ideas, creencias o concepciones de los docentes.

“Estas innovaciones han generado un corpus de conocimientos, teorías y modelos que han posibilitado entender mejor cuales son los factores que contribuyen a una comprensión más clara de la enseñanza y una mejor calidad en el desempeño de los estudiantes”. (Hernández y Maquilon, 2011, p.166)

“Investigaciones sobre las concepciones de la enseñanza, indican que la perspectiva epistemológica y fenomenológica tienen una estrecha relación en el conocimiento y por ende con las estrategias que cada docente aplica en los diferentes escenarios de su quehacer educativo”. (Hernández y Maquilon, 2011, p. 166) Razón por la cual en el siguiente apartado se presentan elementos teóricos básicos para entender las concepciones y su relación con el proceso de enseñanza.

Concepciones

En el campo educativo, y más concretamente en la práctica pedagógica de los docentes, las concepciones, denominadas por algunos autores como creencias o teorías implícitas, son susceptibles de ser fortalecidas o transformadas con el propósito de conseguir el éxito de dichas prácticas. En este sentido Cruz (2006) afirma que:

Este fenómeno se debe a dos nociones “por un lado, estas concepciones son un componente relevante en las decisiones educativas y la configuración de las prácticas de enseñanza de los maestros y, por otro lado, estas concepciones y prácticas se trasladan de algún modo a los alumnos quienes gradualmente van impregnándose de las mismas hasta asumirlas como naturales y propias” (p.359)

A lo largo de contexto educativo las concepciones se han utilizado con distintas acepciones relacionadas con el desempeño pedagógico, entre ellas teorías implícitas (Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993) entendidas como el conjunto de representaciones de carácter no consciente que restringen tanto la forma de afrontar como de interpretar las distintas situaciones de enseñanza (Vilanova, Mateos, y García (2011. p. 55), creencias (Pajares 1992, Richardson 1996), las cuales se asumen como construcciones psicológicas, que están conformadas por ideas, comprensiones y proposiciones que se dan como verdaderas.

También se reconocen como filosofías pedagógicas (Simmons et al., 1999) y conocimiento práctico (Van Driel et al., 2001) el cual hace referencia al conjunto de concepciones como creencias y valores que los docentes ponen en práctica en el proceso de enseñanza y que se evidencia de manera paralela con el desempeño del docente en el aula. Para el desarrollo de este trabajo, se asumen las consideraciones teóricas de las concepciones como teorías implícitas.

Las concepciones de los docentes como teorías implícitas en el proceso de enseñanza

Según Pozo et al (2006) “las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza son representaciones de naturaleza implícita que tienen prioridad funcional con respecto de los procesos y representaciones explícitas” (p.98), es fundamental entonces tener en cuenta que las representaciones implícitas se originan debido a la exposición reiterada e inconsciente a ámbitos

culturales de aprendizaje, mientras que las representaciones explícitas se originan en la educación formal (Fernández, Pérez, Peña y Mercado, 2011, p.2)

Según Pozo, et al., (2006) las representaciones implícitas se diferencian de las representaciones explícitas en su origen, en su naturaleza, en cómo funcionan y en cómo cambian (p. 99), así:

a. Según el origen: las representaciones implícitas (RI) se originan en un aprendizaje implícito no consciente, en la experiencia personal y en la educación informal, mientras que las representaciones explícitas (RE) se originan de un aprendizaje explícito consciente, de la reflexión y comunicación social de esa experiencia y de la educación formal.

b. Según su naturaleza: las RI surgen del saber hacer es decir que son de naturaleza procedimental, de pendiente del contexto mientras que las RE surgen del saber decir o expresar, en otras palabras, son de naturaleza verbal, declarativa, independientes del contexto

c. Según cómo funcionan: las RI tienen una función pragmática, de activación automática y por ende difíciles de controlar conscientemente, en cambio las RE tienen una función epistémica que facilitan el comprender, de activación deliberada, por lo tanto, más fáciles de controlar conscientemente.

d. Según cómo cambian: las RI son difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada, por su naturaleza intuitiva y por la primacía del funcionamiento implícito de la mente humana, en cambio las RE son más fáciles de cambiar de forma explícita y por ende más fáciles de sustituir.

En cuanto a las representaciones implícitas, según Pozo (2006), se encuentran organizadas en “teorías implícitas” las cuales son definidas por el autor como “constructos organizadores que

nos ayudan a visualizar los distintos modos en que se articulan las ideas que las personas ponen en juego al dar cuenta de las condiciones, procesos y resultados que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje” (p.120). Desde esta perspectiva existen tres teorías de dominio relacionadas con las concepciones sobre el aprendizaje: la teoría directa, la interpretativa y la constructiva.

Teoría directa

Según Vilanova et al., (2011) las personas asumen las concepciones desde “un punto de vista epistemológico, un realismo ingenuo”, al considerar que el alumno aprende en la medida en que es capaz de reproducir en su estructura cognitiva una imagen del objeto de aprendizaje tal cual es, así, aprender es reproducir el mundo. (Vilanova et al., 2011. p. 55). Desde un punto de vista ontológico “el aprendizaje aparece como un suceso aislado no integrado” (Fernández 2011. p.3) a las estructuras cognitivas de quien aprende.

Es decir, que los docentes que poseen este tipo de concepciones, conciben el aprendizaje como un resultado o producto, mas no como un proceso, que no depende de las experiencias pasadas y que no se proyecta en el aprendizaje futuro. Según Pozo, en este proceso se puede ubicar a los niños de poca edad, por ejemplo, los estudiantes de preescolar. Por el contrario, le dan importancia a aspectos externos o ambientales entre ellos la edad, la salud, la responsabilidad, a los cuales les otorgan las diferencias individuales entre los estudiantes. De ahí que se escuchen expresiones como “¡que se puede esperar, con los padres que tiene!”, o, el mejor estudiante es el que reproduce textualmente todo lo que el docente le ha “enseñado”.

Teoría interpretativa

Se basa epistemológicamente en el respeto al principio de la correspondencia entre conocimiento y realidad, de ahí que conecta los resultados , los procesos y las condiciones del aprendizaje de manera lineal, pero asume que el aprendizaje es un proceso activo que exige una actividad mental que genera, amplía, conecta y corrige representaciones internas al desarrollar procesos como: descubrir, recordar, relacionar, especificar, descartar, entendiendo estos como procesos alternativos que toman más valor cuando el aprendiz evalúa su propio desempeño y realizan los ajustes pertinentes. (Pozo, et al., 2006) respondiendo de esta manera a su principio ontológico.

En este mismo contexto Vilanova et al., (2011) sugiere que, en este tipo de teoría, “el rol del docente requiere una intervención explícita que favorezca la apropiación “correcta” del objeto por aprender” (p.56) de ahí que deba desarrollar estrategias de enseñanza que exijan la aplicación de actividades mentales como la realización de inferencias, asociaciones, comparaciones, atención y memoria. Se entiende entonces que se puede aprender algo sin necesidad de tener contacto directo con el objeto sino a partir de inferencias.

Teoría constructiva

Esta teoría busca una autorregulación del propio aprendizaje, de ahí, que el énfasis del aprendizaje está en el desarrollo de capacidades metacognitivas para analizar el objeto de aprendizaje desde diferentes puntos de vista en el contexto más adecuado. De esta manera el objeto de aprendizaje sufre una transformación al ser aprendido por el sujeto y lo inserta a su andamiaje cognitivo.

Considera, además, que:

El conocimiento está en continua construcción, en el que cada estudiante es el centro o eje del proceso, asumiendo que no hay un único resultado, porque cada estudiante tiene sus propias experiencias previas, un propio contexto y unos propósitos individuales, que se establecen para la consecución del conocimiento, obteniendo en consecuencia resultados cualitativamente diversos o por lo menos con distintos matices (Vilanova, et al., 2006, p.56)

Por otra parte, teniendo en cuenta que los resultados en el aprendizaje no son idénticos, la evaluación no es una prioridad, no es el fin último comparar lo que el estudiante sabe con lo que debe saber sino el de alcanzar (Pozo et al., 2006) “una transformación no solo del contenido que se aprende, sino del propio aprendiz” (p. 126) respondiendo de manera práctica a su principio epistemológico. Desde sus principios ontológico y conceptual el aprendizaje se considera como un proceso dinámico autorregulado en el que se articulan condiciones, procesos y resultados en forma de bucles.

Marco Legal

Ley 115 del 8 febrero 1994

La ley 115 en 1994, fue diseñada con el propósito de dar un estatus más sólido a la educación colombiana y teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista y con una visión más global de lo que debe ser la educación en las distintas instituciones, plantea en su artículo 23 la obligatoriedad de las áreas de aprendizaje, entre ellas, Lengua Castellana, Humanidades e Idioma Extranjero como una a obligatoria fundamental,

Este decreto reglamenta la ley 115 y en sus artículos 34 y 35 establece los parámetros para el cumplimiento de las áreas obligatorias, así como de sus asignaturas. Por su parte en el artículo 26 se establecen los Proyectos Pedagógicos, desde el cual se orientan actividades dentro del plan de estudio, para ejercitar al estudiante en la solución de problemas cotidianos seleccionados por tener influencia en el contexto inmediato del educando. Para este caso, el Proyecto Educativo Institucional Lectura, Escritura y Oralidad, se orienta en la construcción y fortalecimiento de la competencia comunicativa, a través de las distintas áreas académicas, con el fin de mejorar en aquellos aspectos en relación a estas habilidades. De esta manera la propuesta didáctica “A viva voz” complementa este propósito como ejercicio áulico, con dominio y apropiación de los docentes interesados

Estándares Básicos de Competencias

Los estándares son los elementos que marcan la dirección y el camino que se debe tomar para el logro de las metas propuestas en la lengua castellana, teniendo muy clara la relación que existe entre educando con su forma de vida, de pensar, sentir y desea. Es la escuela la

responsable de suplir las necesidades que éstos presentan, buscando la manera más significativa y fructífera para el educando.

Los estándares son una propuesta que permite al docente buscar estrategias para trabajar la lengua castellana, ofreciéndole al estudiante un enriquecimiento para la construcción del conocimiento.

Los estándares nos ponen en claro la importancia que tiene la lengua castellana dentro y fuera del acto pedagógico y del ambiente escolar ya que brindan al educando la posibilidad de crear, pensar, analizar y conocer la realidad del mundo y todo lo que lo rodea, reconociendo así las cosas favorables y desfavorables que pueden tener.

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

Los Lineamientos Curriculares de lengua castellana de 1998 definen la lectura como proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto el contexto y el lector, quien es portador de conocimientos y saberes culturales, sociales, políticos y éticos. Por otra parte, los Lineamientos Curriculares definen la comprensión como proceso interactivo donde el lector asume su propia construcción partiendo de una representación organizada y coherente del contenido del texto.

Así mismo, los Lineamientos Curriculares aportan el enfoque semántico comunicativo. Propuesta oficial del M.E.N. la cual, a comienzos del año 1984 se estructuro con el ánimo de desarrollar las cuatro habilidades básicas, luego en 1998 se reestructura en un enfoque funcional, semántico y comunicativo. Funcional, en cuanto a los usos sociales del lenguaje en situaciones reales de interacción social, semántica en el sentido de atender en la construcción de significado

y comunicativo en el sentido de tomar el acto comunicativo de comunicación e interacción entre los hablantes.

Derechos Básicos de Aprendizaje de 2015

Los derechos Básicos de aprendizaje (DBA) son un conjunto de saberes, habilidades, competencias y valores que deben dominar los estudiantes de los grados de primero a once al finalizar cada grado en procura de una educación integral y de calidad, los cuales guardan coherencia y relación tanto con los estándares básicos de competencia como con los lineamientos curriculares propuestos por el MEN, en este caso en el área de Lengua Castellana. De igual manera los DBA son un apoyo y complemento para la construcción y actualización de las propuestas de aprendizaje en lenguaje a partir de las expectativas que la sociedad tiene frente a los aprendizajes fundamentales que se deben adquirir en la escuela; de igual manera están vinculados al currículo y al proceso de evaluación los recursos y las prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente.

En el grado tercero de educación primaria los DBA establecen que los niños deben realizar inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto, realizar intervenciones orales sobre un tema tratado en una clase, una lectura o un evento significativo, en las cuales contesta, pregunta o da su opinión, además debe escribir textos mínimos de dos párrafos de tipo informativo y narrativo realizando la planeación de los mismos.

Modelo de ley para el fomento de la lectura, el libro y las bibliotecas. Centro Regional para el fomento del libro en América latina y el Caribe. CERLALC con auspicio de la ONU 2011.

El mundo del libro, ha tenido grandes transformaciones en los últimos años. En el centro de las mismas se encuentra la revolución digital de Las dos últimas décadas, con la aparición de internet y del libro electrónico y la multiplicación exponencial de los contenidos disponibles para los lectores del mundo. América Latina y el Caribe no son ajenos a este fenómeno. Si bien los niveles de desarrollo relativo de nuestros países determinan brechas evidentes frente al mundo desarrollado, es indudable que sus cambios están aquí y ahora, y es un imperativo atender los retos que ellos implican, la sociedad de la información y el conocimiento a movido los Ejes fundamentales del desarrollo, desde el dominio de los bienes materiales, hasta el dominio de la información y el conocimiento. en ese contexto, el estado debe garantizar de manera prioritaria una apropiación efectiva de la información, para convertirla en conocimiento. Eso no es posible si no hay un desarrollo efectivo de las competencias de lectura y escritura en la sociedad. El ejercicio social de la lectura es condición esencial para acceder a los contenidos básicos que permitan trascender hacia el conocimiento. (p.15). En Colombia se aplica a través de la ley 98 de 1993.

Capítulo 4. Ruta Metodológica

Investigación intervención.

El desarrollo de un proceso de investigación es una tarea exigente, de hecho, el abordarse desde el enfoque de la complejidad se entreteje entre desafíos y caos. Para Morín (1998) “el conocimiento completo es imposible, el cual, además debe emprenderse bajo principios de incompletud e incertidumbre” (p.23), por ello el investigador, quien también hace parte de la investigación, se adentra en un fenómeno con el propósito de desentrañar y comprender una realidad, la cual se transforma partir de escenarios dialógicos, de acción e interacción, no solo con el sujeto de intervención sino, además, junto al campo en que este se desenvuelve.

Enfocar y desarrollar un proyecto de investigación es una tarea complicada y a la vez sencilla, complicada porque bajo el paradigma de la complejidad, se abren innumerables oportunidades de estructuración, así como de posturas desde la metodología cualitativa; y sencilla Peña y Bolaños (2009) “porque al conocer y describir se tienen criterios para elegir entre múltiples posibilidades, se puede encontrar un orden dentro del caos, el conocimiento coadyuva en la comprensión de los fenómenos de un modo distinto”. (p.183)

Por otro lado, el término intervención desde una visión social, se puede definir como el medio, componente o apoyo para llegar, establecer o restablecer un orden dentro del fenómeno investigado. En otros contextos se puede interpretar como Ardoino (1980) “sinónimo de intromisión, injerencia, intrusión, en la que la intención es violenta o cuando menos correctiva, puede asociar la represión para el mantenimiento o el restablecimiento del orden establecido” (p.13). También es posible concebir la intervención como un vínculo, Mier (2002) “la

posibilidad virtual en toda interacción. Es inherente a todo conocimiento social en condiciones de intercambio” (p.13).

Otras características que identifican la intervención son la violencia con que irrumpe, con sus dos rostros, la voluntad de poder y la voluntad de saber, aunque se establezcan Mier (2002) “buenas intenciones, su vocación libertaria o su deseo de autonomía”, la subjetividad, la extrañeza, su capacidad de perturbación, su carácter intempestivo está presente (p.18). De igual manera Mier (2002) “la intervención involucra esencialmente la experiencia del otro. La aparición del otro tiene algo de espectacular: suscita la extrañeza de sí mismo. Así el enrarecimiento conmueve a quien interviene y a quien experimenta la intervención” (p.16).

En este sentido Gómez y Taracena (2014) reconocen la investigación intervención como un proceso que requiere la implicación de los sujetos que hacen parte del proceso, reconociéndola como el espacio en el que se actúa sobre problemas socio-educativos, desde una observación profunda en los escenarios naturales y así, identificar los factores que la subyacen. La investigación intervención entonces, promueve la autorreflexión, para generar el emprendimiento de procesos de acción participativa, en búsqueda de una transformación de las realidades propias, atendiendo en consecuencia a sus propias necesidades. (p.2)

En el proceso de investigación intervención bajo los enfoques de la complejidad, la teoría de los sistemas y de la cibernética de segundo orden, se abren espacios dialógicos para reconocer cómo se desarrollan los procesos de comprensión lectora junto a las prácticas pedagógicas que se aplican para el fortalecimiento de la misma, aparece en esta instancia la incertidumbre al tratar de determinar de qué manera comprenden los niños y cuál o cuáles son los mecanismos y principios más significativos a la hora de fundamentar una estrategia pedagógica. La

comprensión o competencia lectora como proceso cognitivo no se debe pensar como limitante o un mediador en el desarrollo escolar, social y profesional de una persona, sino desde las emergencias que esta puede permitir en los ambientes escolares y la movilización de las redes de apoyo que contribuyan al fortalecimiento del sistema.

Hay que ver la complejidad desde la vida cotidiana, y en el quehacer pedagógico la comprensión lectora es una realidad que trastoca cada uno de los espacios académicos, y en el camino que se comienza a recorrer se encuentran latentes la disposición a la reflexión, a ser partícipes de un sistema, para observar y ser observado, a pensar como agentes activos de una realidad organizacional, a construir conocimiento con el otro, a ver algo a través de lo que los otros ven, este último como principio de la circularidad, y dejar a un lado lo lineal para hacer palpable el pensamiento de Morín (1998) al “ aceptar el ir y venir entre certidumbres e incertidumbres, entre dudas y certezas, entre lo elemental y lo general, entre la incompletud y la completud, propias de los encuentros humanos” (p.23)

La interrelación con los sistemas conformados con docentes y estudiantes nos lleva a asumir la investigación intervención como un “proceso de mediación, de apoyo y de cooperación” (Ardoino, 1983, p.13) y nos invita a tener en cuenta que la relación objeto-sujeto establecida por años en la investigación pasa a ser de alguna manera una relación de sujeto-sujeto entre quienes de alguna manera se crea un vínculo, en el cual, la investigación deja de ir en un solo sentido y guiada por los intereses particulares de uno, para concebirse como un fenómeno en espiral que se fortalece con interrelaciones e interacciones de un grupo creando de alguna manera bucles de reciprocidad en un contexto dialógico en el que todas las partes aprenden y construyen como propósito del proceso interventivo (Peña y Bolaños, 2009, p.184-185)

En la puesta en marcha del proyecto, se evidencian los principios que caracterizan investigación intervención al ubicar al sistema investigador como parte de este fenómeno y al observar las estrategias de enseñanza de comprensión lectora de una manera participativa, desarrollar procesos de autorreferencia. Además, dichas observaciones se interrelacionaron con las concepciones que los docentes tenían alrededor de sus propias estrategias en espacios autorreflexión, que permitieron contextualizar la emergencia en torno a la comprensión lectora.

De esta manera el proceso investigativo fortalece las estrategias de enseñanza de lectura comprensiva que aplican los docentes de los sistemas investigador y co-investigador que se realizó a partir de la indagación, el reconocimiento de prácticas y experiencias de formación, generando como resultado procesos de autoorganización. De tal forma que la investigación intervención se hace más visible en la transformación del fenómeno investigativo y trasciende en las prácticas de aula desarrollando competencias comunicativas y procesos de cambio a nivel personal, escolar y social.

De esta etapa o momento surgieron como se detalla en la propuesta didáctica, los elementos significativos para la construcción de la misma, sin rechazar las debilidades encontradas en el proceso, por el contrario, en la acción interventiva se convirtieron en fortalezas, porque nada se puede abordar en la investigación intervención sino se comienza poniendo en reflexión todo aquello que incide en la interacción de los sistemas, estrechando de esta manera los vínculos para una interacción participativa.

En este sentido Peña y Bolaños (2009) manifiestan que:

Al hablar de vínculo se entra directamente en el terreno de la reciprocidad porque la investigación intervención no se piensa en un solo sentido, por el contrario, se borran las

concepciones de intervenido e interviniente y aparecen dos sujetos en situación dialógica.
(p.184)

En este orden de ideas el sujeto investigador en el proceso del paradigma cualitativo adquiere una relevancia y participación inédita en el proceso investigativo e interventivo, que se fundamenta desde el punto de vista de los intereses, valores, actitudes y creencias, de la persona que investiga, lo cual le da un sentido subjetivo a lo observado. Como se enuncia anteriormente, se establece una interrelación de sujeto a sujeto con quien el sujeto investigador interactúan con el propósito de conocer la realidad sujeto de estudio para comprenderla, interpretarla, explicarla, valorarla o transformarla simultáneamente generando una posibilidad de cambio. (Gurdián 2007, p. 108)

Enfoque cualitativo

El proceso de investigación acción participación se orienta desde el enfoque cualitativo en el que se realizan procesos desde las diferentes hipótesis que se van presentando y toman un carácter urgente, por ello es necesario adelantar además de investigar generar al mismo tiempo alternativas de solución, convirtiéndose cada uno de estos aspectos como punto de partida para un nuevo ciclo de investigación en torno al mismo proceso investigativo.

Según Alicia Gurdián-Fernández (2007) la investigación cualitativa se valida bajo dos vías “por consenso o por interpretación de las evidencias”, retoma además la flexibilidad que implica las posiciones de los investigadores ya que la investigación cualitativa considera importante analizar críticamente este aspecto de tal forma que permita evaluar la realidad socio-cultural. Según (Taylor y Bogdan Gurdián, 2007), consideran que “los investigadores cualitativos tratan

de comprender al contexto y a las personas de acuerdo con el marco de referencia de ellas mismas” (p.182).

Por tanto, la investigación es de carácter naturalista y holista desde el punto de vista organizacional, comprendida como un todo de forma integral inductiva, relacionada con el descubrimiento y el hallazgo en el contexto donde se desarrolla. Una de las características particulares del paradigma cualitativo es captar la realidad socio cultural de los sujetos desde su propio contexto y desde los fenómenos estudiados, teniendo en cuenta la empatía, intuición, observación y complejidad, para lograr establecer unos vínculos de respeto para alcanzar las metas de la investigación.

Según (Bonilla, 1989). La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva, es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente, con base en hipótesis formuladas por el investigador externo. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad.

De tal forma que la investigación se acerca a la realidad en su comprensión de los fenómenos sociales que afectan el contexto inmediato, teniendo en cuenta criterios que se han elegido con anterioridad para identificar con certeza las situaciones e interacciones de la problemática, desde un verdadero sentido crítico de raciocinio inductivo e interactivo, buscando continuamente evidencias que contribuyan a la mejor comprensión del problema.

Estrategias de investigación

Los profundos y acelerados cambios que la sociedad ha enfrentado en los últimos años ha traído consigo la exigencia de concebir la educación desde un nuevo enfoque que de alguna manera le impone el reto de formar personas y ciudadanos reflexivos y autónomos. En medio de este contexto el pensamiento complejo emerge como un enfoque pedagógico y de vida que invita a ver la realidad como un todo interrelacionado y auto-eco-organizado, situación que requiere que los estudiantes aprendan a aprender, de alguna manera que en la práctica integren sus conocimientos, habilidades y actitudes en la solución de situaciones o problemas que afectan a un determinado grupo. Más aún, que los sujetos sean conscientes que no hay un conocimiento acabado, que la realidad está llena de incertidumbres y que debe asumirse desde una perspectiva multidimensional (Morín, 1998, p.23).

De esta manera el pensamiento complejo guarda una relación estrecha con el enfoque de investigación intervención en el que el investigador forma parte del mismo fenómeno investigado

(Peña y Bolaños, 2009) afirman que mediante el trabajo de campo puede adentrarse en los fenómenos de una manera profunda, comprender las realidades sociales o las problemáticas observadas lo que muestra que en el arte de investigar se genera una capacidad de transformación en la acción e interacción” (p. 184),

Teniendo en cuenta que en el arte de investigar se genera una capacidad de transformación en la acción e intervención.

La anterior premisa se ve reflejada en el viaje que hemos iniciado con el propósito de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, en el momento que comenzamos a interactuar y a asumir nuestro papel como sistema investigador abriendo espacios de diálogo, interacción y reflexión con: docentes, estudiantes y padres de familia, quienes son los actores principales del proceso pedagógico y desarrollan procesos dialécticos que desprenden espirales de experiencia y conocimiento. Hasta el momento hemos logrado ser observadores y participantes del sistema docente desde tres escenarios establecidos en la institución que directa o indirectamente se relacionan con el proceso que queremos indagar, comprender y transformar, los cuales nos han brindado elementos decisivos a la hora de marcar la ruta a seguir en esta experiencia.

Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación cualitativa, orientan la recolección de información hacia las percepciones, actitudes, conductas y significados. Como señala Gurdíán (2007) “este tipo de investigación requiere de una amplia variedad de estrategias de levantamiento y recolección de la información, los cuales requieren de fundamento epistemológicos y metodológicos que fundamenten su selección” (p. 190). Las estrategias de investigación implementadas para el desarrollo de este proyecto son:

Observación Participante

Gurdíán establece que, en este tipo de estrategia, el observador forma parte del grupo de estudio, con el propósito de comprender de manera directa el fenómeno de investigación. Un elemento fundamental para el registro de las observaciones es entonces, el diario de campo o cuaderno de campo, en el cual se narran, relatan y describen cada uno de los acontecimientos,

sensaciones, interacciones, sucesos, hechos que suscitan en cada uno de los encuentros a partir de la vivencia y las experiencias de la persona que observa.

Gurdián (2007) “esta técnica consiste en esencia, en la observación del contexto desde una perspectiva no encubierta ni encuadrada” (p.191), de esta manera se da cumplimiento a uno de los propósitos de la investigación cualitativa como es el de “desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio, de la manera más clara y precisa que sea posible (p. 191). Para alcanzar este propósito es fundamental tener presente el problema de investigación, así como el tipo de preguntas que orientan la investigación.

La observación participante en el proceso de investigación se aplicó en primera instancia durante las clases de Lengua Castellana de los grados tercero de las dos jornadas, en los periodos dedicados a la comprensión lectora y luego en la observación de las sesiones planeadas para la ejecución de la propuesta didáctica, todas las observaciones se encuentran registradas en los diarios de campo de cada uno de los investigadores, herramienta que facilita la sistematización de la información y el análisis de resultados.

Toda la información que se logró recolectar a partir de las distintas estrategias de investigación se registraron en el diario de campo, herramienta que permite proyectar las reacciones de los sujetos durante el ejercicio de la actividad, igualmente permite identificar el nivel y desarrollo del sentido crítico a cada alumno, crea mecanismos e incluye estrategias que favorecen el análisis profundo de las situaciones y la toma de posturas coherentes con el profesionalismo y la ética.

Respecto al proceso formativo, no solo en lo académico sino en lo personal, también se evidencia en el estudiante el desarrollo del llamado “sentido crítico”, y el diario resulta ser

propiciador y potenciador. Tomar conciencia de las condiciones particulares y asume una postura de aceptación y búsqueda de superación de las limitaciones, los preconceitos y los prejuicios, entre otros, es un avance formativo, difícilmente evidenciable en otro tipo de fuentes o estrategias de información para la evaluación del estudiante, diferentes al diario de campo.

Su estructura estará en función del número de observaciones necesarias, así como del tipo de hechos o actos a observar, establecidos a priori, y de las condiciones en que se tomarán los datos. Se registran todos los acontecimientos de forma descriptiva, sin embargo, es necesario tener en cuenta que un diario de campo al menos debe contener: una descripción detallada de las personas y los contextos, las acciones, impresiones y vivencias del observador, en otras palabras, los procesos de autorreferencia y en consecuencia un registro detallado y preciso de los acontecimientos y acciones.

Características del diario de campo

El diario de campo tiene cuatro características importantes:

1. Este desarrollara la capacidad de observación generando así un pensamiento reflexivo.
2. En el proceso de enseñanza aprendizaje da inicio de un proceso de investigación-reflexión.
3. Es funcional ya que nos sirve como medio evaluativo del contexto.
4. Facilita la toma de decisiones.

Encuentros conversacionales- Grupos focales

Se pueden definir como una conversación planeada cuidadosamente, para obtener una información precisa, relevante, pertinente y valiosa, de alguna manera como lo afirma Krueger

(1988) “provocar autoconfesiones en los participantes” (p.25). Otra de las características de esta técnica de investigación es su flexibilidad.

Gurdián (2007) manifiesta que a través de esta se trata “de profundizar en las expectativas, conocimiento, opiniones e ideologías expresadas por las personas que tienen que ver o que están directamente involucradas en la realidad socio-educativa que se quiere investigar. Se trata entonces, de aprehender los universos simbólicos, a través de los cuales se construye la realidad social dotada de significado para las personas” (Berger y Luckman. 1985. p.74).

Grupo focal

Los grupos focales centran la atención, en un tema específico de la investigación, en otras palabras, en el tema central de la investigación. El desarrollo de esta técnica, se basa en la interacción y el contraste de las opiniones de los participantes. Gurdián (2007) “Desde el punto de vista metodológico poseen elementos de la observación participante y de la entrevista cualitativa o en profundidad, es una forma de escuchar a la gente y aprender de ella a partir de su interacción discursiva en el grupo” (p.215)

Los encuentros conversacionales, para este caso, grupos focales se desarrollaron en dos escenarios principalmente, el primero con los docentes de la jornada de la mañana y el segundo con las docentes de la jornada de la tarde, los dos encuentros corresponden a la sección primaria. En cada uno de ellos se logró establecer un diálogo directo con los diferentes actores nombrados anteriormente, fue una excelente oportunidad para realizar el proceso de indagación con los actores que están inmersos con el proceso de formación en relación a la comprensión lectora y por ende vinculados directa o indirectamente a este proceso de investigación.

La organización de los grupos focales requirió de la búsqueda de espacios que permitieran realizar encuentros en entornos enmarcados por la naturalidad y por medio de un lenguaje cordial y asertivo, el cual redundó en la articulación y socialización de distintas perspectivas que permitieron establecer vínculos académicos equilibrados para el intercambio entre pares. Dicho ejercicio permitió definir aspectos fundamentales para realizar un proceso crítico en la recolección de datos para posteriormente ser analizados.

Entrevista cualitativa

Es una herramienta y una técnica extremadamente flexible, capaz de adaptarse a cualquier condición, situación, personas, permitiendo la posibilidad de aclarar preguntas, orientar la investigación y resolver las dificultades que pueden encontrar la persona entrevistada. Para Bonilla (1997) “es un instrumento muy útil para indagar un problema y comprenderlo, tal como es conceptualizado e interpretado por los sujetos estudiados sin imponer categorías preconcebidas” (p. 93).

Es necesario tener en cuenta que la entrevista sea conducida con naturalidad, para que de una manera casi imperceptible a partir de los relatos personales se cree un espacio de reflexión, es decir Gurdián (2007) “por medio de la entrevista cualitativa, la persona entrevistada se descubre así misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, reevaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana” (p.197).

A través de la entrevista se pueden captar los gestos, los tonos de voz y los énfasis que aportan una importante información sobre el tema y las personas entrevistadas. La ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes nos proporcionan

los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas. Detalles que por su misma naturaleza es casi imposible observar desde fuera.

En este sentido las entrevistas que se aplicaron a las docentes de grado tercero de la jornada de la tarde, (Ver Anexo A) les permitió reconocer que en sus saberes existe diversa información en torno a las estrategias de enseñanza y a la comprensión lectora, que en su cotidianidad en algunas ocasiones se aíslan o en otros casos se aplican sin ser un acto consciente, situación que se evidencia cuando una de las docentes expresa “mire que, ahora me doy cuenta de todo lo que se, y que generalmente hago, pero no me había detenido a reflexionar sobre su importancia.

De igual manera la entrevista cualitativa semiestructurada, se aplicó con los estudiantes, para identificar cuál era su visión acerca de las prácticas de lectura que los docentes desarrollaban, cuáles eran las actividades que más les llamaba la atención, así como aquellas que les parecían aburridas y monótonas. Esta técnica permitió identificar el sentir de los estudiantes, sus gustos, intereses, anhelos y recomendaciones en torno a los procesos de lectura comprensiva. Además, se logró reconocer que estrategias de lectura ellos manejaban y como las utilizaban sin ser un acto consciente en la construcción de sus saberes.

Procedimiento investigativo

El desarrollo del proceso de investigación está estructurado a en cuatro fases de intervención, la primera de ellas fue establecer el fenómeno de investigación a partir del estudio de caso en el que la interacción con el sistema docente nos permitió reconocer las emergencias que suscitaban en el quehacer pedagógico e identificar la de mayor impacto en el contexto escolar. De igual manera en esta fase se procedió a realizar la revisión de antecedentes en bases de datos que permitieran tener los primeros fundamentos para comprender el fenómeno que se pretendía

abordar para proceder a la formulación del problema junto a los objetivos de investigación. las entrevistas a profundidad y los escenarios conversacionales fueron por otra parte las estrategias que apoyaron para la consolidación de este proceso (Ver figura 2).

La segunda fase después de determinar el tema de investigación, fue la construcción de escenarios de investigación-intervención, a partir de la consolidación de espacios de confianza y espontaneidad para el diálogo crítico y reflexivo con los docentes sobre el fenómeno a investigar. Integrar diversos colectivos relacionados con la lectura y estrategias didácticas, se convirtió en otro medio para obtener información valiosa alrededor del fenómeno investigativo, al tener en cuenta que se contaba con poca información institucional que facilitara tener una concepción amplia de los procesos que en años anteriores se ha venido adelantando en la Escuela Normal con respecto al proceso lector. De esta manera es posible conocer las concepciones que los docentes manejan sobre comprensión lectora y la importancia que al mismo tiempo le dan en el proceso de aprendizaje.

La tercera fase tiene que ver con la construcción del neodiseño, es decir con el fortalecimiento de estrategias didácticas de enseñanza de la comprensión lectora que son reflejo de los intereses, expectativas y experiencias de los actores que participan de este proceso y que conforman los sistemas descritos con anterioridad, a partir de los soportes teóricos y la fundamentación epistemológica que ilumina este proyecto.

La cuarta fase, está relacionada con el proceso de reflexión del proceso de investigación intervención, es decir que, en ella, se hacen evidente los resultados de la aplicación de la propuesta didáctica en torno al objetivo general y los objetivos específicos de la misma. De alguna manera se muestran los hallazgos, las dificultades, las potencialidades y limitaciones de

la propuesta. Para ello se hace necesario establecer un diálogo entre los resultados, la teoría y los antecedentes que apoyan el proceso de investigación.

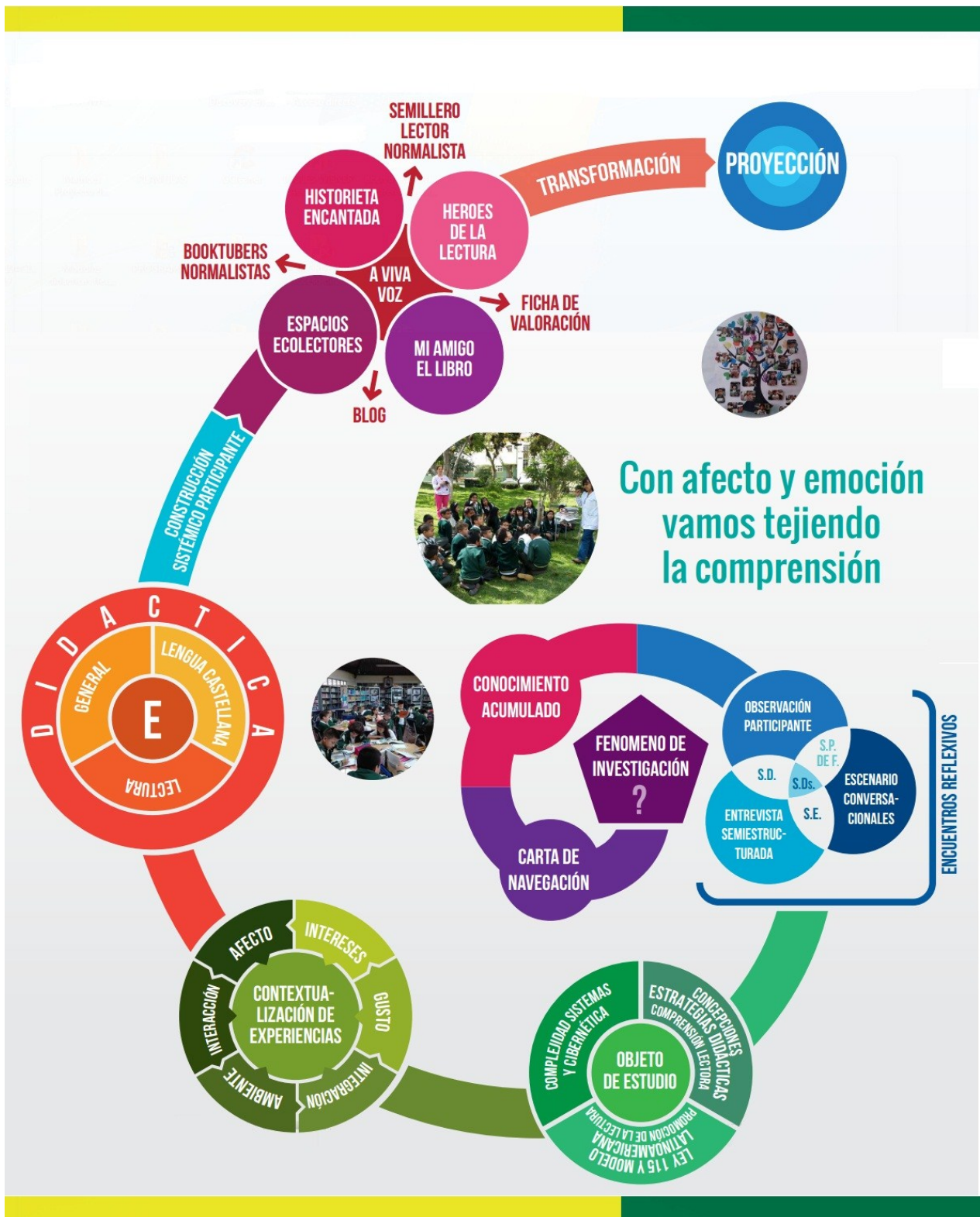


Figura 2 Infografía proceso investigativo.

Capítulo 5. Construcción de la Propuesta Didáctica.

Surgimiento de la Propuesta Didáctica

Una de las características que identifican a una investigación intervención con enfoque cualitativo es la interpretación de la realidad o el fenómeno en su propio contexto, para lograr una comprensión de las concepciones que los actores evidencian en sus diálogos y prácticas. Su propósito era generar una transformación de la emergencia identificada, la cual se ha descrito ampliamente y para alcanzarlo se construyó una propuesta didáctica fruto del trabajo sistémico participativo de todos los sujetos implicados en el proceso interventivo.

Con el propósito de que la propuesta didáctica fuera significativa se partió de la organización de las categorías y subcategorías que surgieron de la recolección de información por medio de los instrumentos explicados en capítulos anteriores. A partir de dicha información y los elementos establecidos en el marco teórico surgieron las siguientes categorías deductivas: concepciones, estrategias didácticas y comprensión lectora (Ver Tabla 1); elementos que a través del principio de la recursividad crearon bucles que dieron inicio a procesos de autoorganización en medio de la incertidumbre.

Es así como en el primer objetivo de investigación referente a las concepciones (categoría deductiva) que tienen los docentes sobre estrategias didácticas para la enseñanza de la comprensión lectora, surgieron como categorías inductivas: saberes teóricos y prácticos sobre estrategias didácticas, saberes teóricos y prácticos sobre estrategias de comprensión lectora, implicaciones prácticas para formar lectores competentes, docentes estratégicos estudiantes competentes, procedimientos utilizados, espacios eco-lectores y necesidades logísticas, frecuencia de los procesos lectores.

En el segundo objetivo referente a las estrategias didácticas (categoría deductiva) que aplican los docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, se establecieron como categorías inductivas: afecto, recursos multimediales, procedimientos cognitivos y contexto

El tercer objetivo que establecía la construcción de una propuesta didáctica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto se establecieron como categorías inductivas: estrategias de animación y fomento a la lectura y estrategias de enseñanza de comprensión lectora

Partiendo de las concepciones de los actores investigados acerca de las estrategias didácticas de la comprensión lectora se logró establecer la importancia de tener armonía entre la teoría y la práctica. Para ello se hizo necesario en primera instancia profundizar y conocer las estrategias didácticas de lectura, para luego aplicarlas desde el proceso de enseñanza, teniendo en cuenta factores internos y externos que inciden directamente en el proceso de la comprensión lectora. Se puede resaltar que todo este proceso que se emprendió tenía el propósito de lograr de manera indirecta a partir del enriquecimiento de las estrategias de lectura comprensiva que comenzaron a aplicar lograr formar estudiantes competentes en el contexto escolar y social.

La siguiente tabla denominada Categorización y triangulación, resume desde los objetivos, el proceso de categorización del presente proyecto de investigación intervención.

Tabla 1
Categorización y Triangulación

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías Deductivas	Subcategorías inductivas	Categorías inductivas
Propuesta didáctica para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.	Las estrategias didácticas que aplican los docentes en el proceso de comprensión lectora corresponden al interés pedagógico particular y no al de un proyecto institucional	¿Cómo se relacionan las concepciones y estrategias didácticas utilizadas por los docentes con el fin de construir una propuesta didáctica que permita fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de la ENSUP?	Relacionar las concepciones y estrategias utilizadas por los docentes con el fin de construir una propuesta didáctica que permita fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de la ENSUP	1. Interpretar las concepciones que tienen los docentes de grado tercero sobre estrategias didácticas en el proceso de comprensión lectora.	Concepciones	Acciones, medios, técnicas, actividades, instrumentos.	Saberes teóricos sobre estrategias didácticas
						Conocimientos previos, lluvia de ideas, Predicciones.	Saberes prácticos sobre estrategias didácticas
						Actividades, Herramientas	Saberes teóricos sobre estrategias de comprensión lectora
						Subrayado, definición de palabras llamativas o desconocidas, identificar ideas principales, resúmenes,	Docentes estratégicos, estudiantes competentes

					Lectura compartida, preguntas, dibujos, resumen, finales alternativos, ideas principales, mapas conceptuales Textos informativos, textos narrativos Finales alternativos, ser parte de la historia.	
					Motivación Interés Efectividad Productividad Interacción escuela y familia. (docente-estudiantes-padres de familia) Transversal	Interrelación teórico-práctica entre estrategias didácticas y estrategias de comprensión lectora.

						Tics Hábito lector Intereses y gustos de los niños. Tres horas semanales	
						Biblioteca Sala de Informática Sala de audiovisuales Zonas verdes kiosco	Espacios eco-lectores disponibles y necesidades logísticas
						Mayor dotación de libros y una sala dedicada a la lectura infantil	
				2. Describir las estrategias	Estrategias didácticas	Tono afectivo en el proceso de lectura compartida	Actitud amigable y expresividad

				didácticas que aplican los docentes de grado tercero en el proceso de comprensión lectora.		Uso de video beam	Recursos multimediales
						Revisión de conocimientos previos. Predicciones, inferencias e hipótesis. Lectura en voz alta. Supervisión de la comprensión	Procedimientos cognitivos
						Relacionar el tema leído con situaciones y contextos familiares	Contexto
				3. Fortalecer las estrategias didácticas a partir de una propuesta didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.	A viva voz.	Animando la lectura para comprender - Lectura afectiva. Elección de textos Preparación de la lectura Historieta para encantar - Héroes de la lectura. Incentivar interés Propiciando ambientes de lectura	Acciones para amar y comprender la lectura

						Imitando emociones	
						Gusto lector. Mi amigo el libro.	Interacción con libros.
						Confirmando mis sospechas. Hilando saberes- Preguntar para comprender juntos. Interpretar para comprender. Las imágenes también se leen. Leo con un propósito. Reconstruyendo el significado. Valoro para ser un crítico lector. Protagonizando personajes Construyendo significados Asumo una posición crítica. Aumento mi léxico	Construcción de la comprensión.

						Fomento de valores. Imaginando otros mundos	Lectura en contexto.

Fuente: Cisterna. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. 2005 y esta investigación.

Propuesta didáctica

Leer de una manera comprensiva, es una realidad que requiere de la familiarización de manera intencionada de una serie de elementos que le permitan alcanzar dicho propósito. En este orden de ideas, es preciso tener en cuenta que Valls (1990) citado por Solé en su libro Estrategias de Lectura “las estrategias de comprensión lectora permiten regular la actividad de las personas en la medida que permiten seleccionar, evaluar, persistir o abandonar diferentes acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (p. 59).

El proceso anterior requieren que se establezca unos objetivos o propósitos de lectura, los cuales se deben determinar en un comienzo con el apoyo y orientación del docente; de igual manera la planificación de las acciones que se deben promover para lograrlos, el monitoreo en la efectividad de las mismas , bien conocido como la evaluación y los respectivos ajustes en los casos requeridos (Solé, 1998, p. 59); aspectos que deben irradiar la esencia de los procesos curriculares y el modelo pedagógico de la institución.

Visto en este contexto, es el docente desde su quehacer cotidiano quien debe estructurar un camino, un procedimiento, unas estrategias para compartirlas con los niños y hacer del proceso lector una actividad consciente de la cual se puede disfrutar y al mismo tiempo aprender. Este es el escenario que se construyó la propuesta didáctica con la participación activa del sistema de educadores quienes aportan con sus experiencias didácticas, su motivación y el deseo por apoyar y aportar el crecimiento y fortalecimiento de la comprensión en los grados que se requiera.

Son variadas las estrategias de comprensión lectora que las diferentes investigaciones han aportado a lo largo de los años y que iluminaron el propósito anterior, entre ellas la propuesta por López y Arciniegas (2003) quienes manifiestan que es necesario tener en cuenta para

alcanzar la comprensión lectora la motivación, los conocimientos previos, y el monitoreo durante la lectura, otros autores en cambio proponen como factor decisivo determinar la estructura del texto y la realización de inferencias.

Solé (1998), describe procesos o estrategias que se aplican en tres etapas antes, durante y después y la lectura en voz alta, en la cual, el trabajo en equipo y colaborativo juegan un papel fundamental, junto a la motivación que emprende el docente en primera instancia, la cual permite la construcción de un andamiaje cognitivo para que el niño a medida que toma conciencia y experiencia en el proceso lector lo asuma de manera autónoma.

La estrategia didáctica descrita en el apartado anterior es utilizada por una de las docentes de grado tercero quien después de haber indagado sobre los conocimientos previos expresa “Ahora, vamos a leer juntos un nuevo texto, luego desarrollaremos unas actividades, este ejercicio nos ayudará a comprender mejor, deben estar atentos a todo lo que hagamos” es un ejemplo de las ideas que postulan los autores anteriores.

Realizado un acercamiento teórico a las estrategias propuestas por diferentes autores de índole internacional y nacional invita a relacionarlas con el modelo pedagógico de la institución, “Crítico Social”, el cual se fundamenta en los principios de Piaget, Ausubel y Vygotsky Según PEI (2015) y se desarrolla en tres momentos o fases específicos como son: exploratoria, confrontación-reestructuración y aplicación, para lograr que el conocimiento se alcance en la medida que se construye en la interacción con los demás compañeros de su edad, es decir con la interrelación activa de todos los implicados, estudiantes y docente, en un contexto no solo de aula sino abierto a todas las dimensiones en las que se circunscribe un fenómeno, situación o problema, factor que se facilita resolver o conocer a través de la lectura.

La construcción de las experiencias de aprendizaje requiere por parte del docente la puesta en marcha de un conjunto de estrategias didácticas que permitan de manera articulada avanzar en el desarrollo conceptual y académico en los niveles de desempeño de los estudiantes, de tal manera que se alcancen los logros propuestos en el currículo especialmente en el plan de estudios y se cumpla con lo dispuesto en los estándares básicos de competencias propuestos por el MEN.

El acercamiento a los anteriores postulados nos permitió encontrar un punto de común entre didáctica, estrategias de comprensión lectora, constructivismo social, estrategias didácticas, los cuales giran alrededor de las diferentes formas de enseñar para que los niños participen del proceso y aprendan de manera significativa y así, logren al final del proceso retirar el andamiaje cognitivo que se debe estructurar al comenzar el proceso con apoyo de las acciones y estrategias que el docente emprende y la interrelación con los compañeros de grupo para que el niño actúe al finalizar con autonomía, desde la reflexión y el sentido crítico (Solé, 1998).

El ejercicio propio de la lectura con una mirada constructivista social permite Camilloni (2008):

La expresión pública, antes que cualquier aprendizaje, de los modelos mentales que configuran el pensamiento de cada alumno, la confrontación y la discusión de los diferentes puntos de vista de los alumnos en pequeño grupo y en grupo de clase y finalmente la validación o invalidación de hipótesis por medio de experiencias y argumentaciones en un marco inspirado por el profesor para la construcción social del conocimiento” (p.35) y por ende de la comprensión lectora.

La propuesta didáctica construida como se citó en el capítulo anterior no solo nace a partir del análisis de la información recolectada sino de la participación activa del sistema docente, quienes realizan aportes desde sus concepciones y de la búsqueda de nuevos espacios que permitan crear

un ejercicio llamativo, activo, dinámico y participativo, a partir de los principios de autorreferencia y recursividad, en la que además se plasmaron las necesidades gustos e interés de los estudiantes y padres de familia.

La puesta en marcha de la propuesta inicia con una sesión de cualificación docentes (Ver Tabla 2), en la que se analizan diferentes estrategias de enseñanza de la lectura comprensiva y se llega a la conclusión de que la mejor manera de alcanzar dicha comprensión es despertando en primera instancia el interés y gusto por la lectura, para lo cual es necesario integrar a la propuesta estrategias de animación y promoción a la misma, que generen en los niños el aprecio por la lectura de una manera natural cargada de una alta emotividad, para ello se establecen los siguientes aspectos como fundamentales en la Propuesta didáctica.

- Determinar espacios variados a la hora de desarrollar los momentos dedicados a la lectura. (*ESPACIOS ECO-LECTORES*)

- Aplicar las estrategias de enseñanza para la comprensión lectora: Revisión de conocimientos previos, hipótesis, predicciones, objetivo o propósito de lectura, confirmación de comprensión a partir de preguntas e interrogación de textos, determinar la idea global del texto, en los tres momentos de la lectura.

- Aplicar estrategias de animación y fomento para la lectura. (Escoger obras literarias para leerlas en voz alta a los estudiantes, aplicar los pasos de preparación del libro, grabar a los niños que deseen hacer comentarios y la valoración de los libros (*BOOKTUBERS*), estimular a los niños que se destaquen por su interés hacia la lectura y lo demuestran con la lectura de varios libros (*SEMILLERO LECTOR* y entrega de certificados)

- Desarrollar y fortalecer la competencia lectora a partir del contacto directo con obras infantiles.

Secuencia Didáctica

Uno de los elementos que permitió la autoorganización del propósito general del proyecto fue la secuencia didáctica (SD), la cual es concebida por Ana Camps (2003), Sergio Tobón (2010) y Antoni Zabala (1995) como “una estructura de acciones y actividades de aprendizaje y evaluación que interrelacionadas con la mediación del docente se organizan para alcanzar algún aprendizaje”, estas concepciones exigen establecer de una manera clara las metas y el tiempo que se van a desarrollar de manera secuencial.

La práctica de la lectura comprensiva como proceso complejo, bajo el principio de la recursividad permite formar estudiantes estratégicos, en otras palabras, que aprendan a aprender y por lo tanto exploren y enriquezcan su competencia lectora en la permanente participación e interacción durante las fases de apertura, desarrollo y cierre, desde las cuales se propicia el fomento de los saberes procedimentales, actitudinales y condicionales. Por su parte la SD es el espacio para que los docentes pongan en práctica diversas estrategias de enseñanza que promuevan la comprensión lectora.

Las actividades organizadas en seis sesiones secuenciales avanzaron en un espiral, desde los conocimientos previos e intereses de los estudiantes hasta llegar a la construcción de redes cognitivas como las inferencias, anticipaciones, deducciones, análisis, organización y elaboración, cabe anotar que este ejercicio crea un conflicto cognitivo (Ver Tabla 3)

- SESIÓN UNO: INTRODUCCIÓN. Presentación de personajes - Obra literaria Astro Valiente explorador

- SESIÓN DOS: VALORES. PERSONAJE SALVADOR JUSTO- Obra literaria Me llamo Yoon.

- SESIÓN TRES: AVENTURA. Personaje: *Juan Aventura*- Obra Literaria Lejos de mi país.

- SESIÓN CUATRO: MISTERIO. Personaje *Mateo Misterio*- Obra Literaria Los tres Bandidos.

- SESIÓN CINCO: AMOR. Personaje *Laura Amorocho*: Obras Una historia de Amor verdadero entre una rana y un cucarrón y De verdad que no se podía.

A su vez el desarrollo de cada una de las sesiones, requirió de tareas como la consecución y ampliación del material bibliográfico (Colección Semilla) de acuerdo a los intereses, necesidades y edad de los niños (Ver Anexo G). Para esta actividad fue necesaria la entrega de oficios a las I.E. Liceo Central de Nariño, San Juan Bosco, José María Navarrete y al Banco de la República. Una vez contamos con los libros se procedió a clasificarlos en cuatro grupos: Aventura, Misterio, Valores y Amor.

Con el desarrollo de cada una de las sesiones, se hacía entrega de una ficha de lectura, con el propósito de que cada niño valorará el o los libros que leyó en dicha sesión, cada estudiante, lleva el registro de sus valoraciones en una carpeta individual (Ver Anexo F). Junto al desarrollo de las fichas, se realizó un registro fotográfico de cada estudiante con el libro de su mayor agrado, para ser publicada en el “Semillero Lector Normalista” (Ver figura 3) el cual consiste en un árbol impreso en plotter ubicado en el corredor del bloque correspondiente a los grados terceros, en el que se colocan semanalmente las fotografías de los niños con sus libros recomendados. Este ejercicio es el espacio para escoger a los “Booktubers Normalistas” (Ver figura 4), quienes a través de un video realizan comentarios, críticas o reseñas del libro que ellos consideran de su gusto. Dichos videos se encuentran publicados el en blog creado para la estrategia (<http://semillerolector.blogspot.com.co/>) y a su vez en la página institucional.



Figura 3 Semillero Lector Normalista

Para cumplir con el tercer objetivo se programó una sesión con los padres de familia, la cual se desarrolló a partir de una invitación a todos los integrantes de este sistema de los tres cursos intervenidos, después de una emotiva bienvenida y agradecimiento se dieron conocer los procesos realizados a partir de toda la información que ellos nos facilitaron durante la recolección de información en un grupo focal.



Figura 4 Socialización de la Propuesta con Padres de Familia

Se proyectaron los BOOKTUBERS escogidos para ser publicados en la página institucional, se alcanza al percibir la emoción de los padres de familia al punto de expresar con lágrimas que es increíble ver a su hija participando, a pesar de ser una niña un poco tímida y extrovertida, “esto le ha ayudado a tener seguridad en sí misma” afirmó.



Figura 5 Booktubers Normalista

Siguiendo una secuencia se planteó un comentario dirigido a determinar que han observado en sus hijos a partir de su participación en las distintas sesiones, ejercicio que permitió reconocer el impacto que ha tenido en los estudiantes el desarrollo de la estrategia. La actividad anterior se complementó con la proyección de un fragmento de la película “Manos Milagrosas” y su respectiva reflexión.

En coherencia con la propuesta didáctica se realiza una sesión de lectura con los padres de familia: Personaje: Salvador Justo- Obra literaria: Manual para niños malcriados, del autor: Francisco Hinojosa, el ejercicio permitió percibir que, a pesar de su edad, llevan con sigilo el espíritu de la fantasía, la emoción y la creatividad.

El cierre de la sesión se realizó con la entrega simbólica de libros para la actividad “Yo leo, tú me escuchas”, propuesta para la adecuación de una Biblioteca de aula con obras literarias infantiles, cada padre de familia, regaló a su hijo una obra literaria para leerla en familia, luego, estos libros se llevaron al salón para ser compartidos por todos los estudiantes quienes los llevaron por un fin de semana para leerlo en casa aplicando la actividad “Yo leo, tú me escuchas”

	CRISTIAN BENAVIDES URBANO. GLORIA JOJOA YINA MUÑOZ
AREA DE CONOCIMIENTO	LENGUA CASTELLANA.
NÚMERO DE SESIONES	SEIS (6)
LUGAR	

	AULA DE CLASE. BIBLIOTECA ESCOLAR SALA DE AUDIOVISUALES ZONAS VERDES KIOSKO
--	--

DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA.

OBJETIVO
Fortalecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero a partir del desarrollo de estrategias didácticas de enseñanza de comprensión

lectora.	
COMPETENCIAS	ESTANDARES
Interpretativa Argumentativa Propositiva	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes durante y después del proceso lector, para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. Comprendo textos literarios para proporcionar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica
CONTENIDOS	Declarativos. - Textos de ficción. - Textos narrativos: temas de aventura, valores, misterio, sentimientos.

	Procedimentales. - Estrategias de lectura. Condicionales - Planificación. - Supervisión - Evaluación.	
PLAN LECTOR		
PERSONAJE	TITULO DEL LIBRO	AUTOR

Laura Amorocho	De verdad que no podía	Gabriela Keselman
Mateo Misterio	Tres bandidos	Tomi Urgerer
Salvador Justo	Me llamo Yoon	Helen Recorvits
Tranquino Pocalucha	Astro Valiente Explorador	Javier Olivares
Juan Aventura	Lejos de mi país	Pascale Francote
Cada personaje va acompañado de textos con las temáticas correspondientes, para trabajar de manera individual con los estudiantes. Para esta actividad se aprovecha la Colección Semilla con que cuenta la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Pasto.		

METODOLOGIA	
MOMENTOS DE LA LECTURA	ACTIVIDADES DE APERTURA.
	ANTES - Presentar objetivos de la lectura. - Activar conocimientos previos. (Compartir conocimientos y experiencias en relación al texto que se leerá) - Formulación de hipótesis de acuerdo a diversas claves de diagramación, ilustración u otras claves lingüísticas)
	ACTIVIDADES DE DESARROLLO.
	DURANTE ✓ Supervisión, análisis y organización de la información. ✓ Realizar hipótesis, inferencias o predicciones acerca de lo que sigue en el texto y comprobarlas a medida que se avanza en el texto.

	ACTIVIDADES DE CIERRE
	DESPUES ✓ Evaluar el nivel de comprensión. (Comentar la lectura leída, a partir de la estrategia de preguntas con diferentes niveles de complejidad) ✓ Actividades Lúdicas dramatizaciones, títeres. ✓ Comentario: Cuaderno literario.

RECURSOS DIDACTICOS
✓ La historieta: El increíble caso del Colegio Victoria Patria. (Caricatura Mil maneras de leer).

✓	Ficha de valoración
✓	Booktubers normalistas
✓	Semillero lector Normalista (Adaptación fundación SM)
✓	Blog Semillero Lector Normalista

EVALUACION	
DIAGNOSTICA, FORMATIVA, SUMATIVA. Presente en todo el proceso para fortalecer las sesiones siguientes, a partir del nivel de participación en cada sesión. Valoraciones y comentarios en el cuaderno literario. Presentación o comentario del libro.	
INSTRUMENT	- Ficha de Valoración

OS	- Semillero lector - Booktubers
----	---

Plan Diario de Lectura

SESIÓN INTRODUCTORIA	
Lugar	Sala de conferencias.
Estrategia de animación a lectura	✓ Lectura en voz alta. ✓ Lectura en grupo.

	✓ Socialización. ✓ Diario lector.
Descripción	- Entrega de invitaciones a estudiantes para emprender una nueva aventura el día anterior a la sesión. - Ambientación de inicio a la lectura - Proyección del video-caricatura “El increíble caso del colegio Victoria Patria” - A medida que se proyectan las escenas se realizan inferencias o predicciones de lo que sucederá a continuación. -Comentario en relación a la caricatura observada. - Presentación y descripción de cada uno de los personajes:  Laura Amorocho:

Es una niña tierna, de grandes y nobles sentimientos. Le encantan todos los libros que tienen que ver con los sentimientos: la alegría, el amor, la ternura.

Juan Aventura:

Es el niño más valiente del grupo, cada día inventa una historia en la que él todos los personajes con quienes ha compartido en sus libros de aventura.



es el héroe, gracias a



Mateo Misterio:

Este pequeño amigo aprovecha todas las situaciones que se presentan en su colegio para crear historias fantásticas. Le gusta reunir a sus compañeros en el lugar más escondido del colegio para leerles sus libros de misterio. Pero para Laura Amorocho, es un gran sacrificio...le teme a la oscuridad.

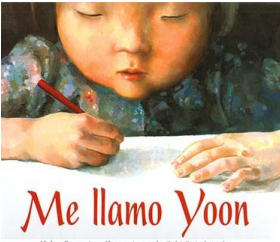
**Tranquilino Pocalucha:**

Es el más relajado del grupo, su lema es disfrutar de la vida, encontrar la belleza en todo lo que lo rodea. Cuando sus compañeros están preocupados, los distrae con sus tiras cómicas, sus adivinanzas y acertijos. Sus compañeros dicen que es la mejor terapia y todos le piden sus libros.

**Salvador Justo:**

Es un niño que le gusta practicar los valores en la escuela, la familia y con todos sus amigos, él es respetuoso, responsable, solidario y demás.

	Cada personaje se presenta en imágenes tamaño cartulina en fommy, para luego ser ubicados en un mural del semillero lector entre los grados tercero ✓ Lectura compartida con el personaje Tranquilino Poca lucha: Astro Valiente explorador. ✓ A medida como se presentan los personajes se muestran sus libros preferidos. Al finalizar las descripciones de los personajes los niños conocerán de manera libre y espontánea los libros que más les llamó la atención visitando cada rincón. Salvador Justo, Tranquilino Pocalucha, Mateo Misterio, Juan Aventura y Laura Amorocho. ✓ Para finalizar se presentarán cinco sobres, cada sobre tendrá el nombre de un personaje, el estudiante que sea escogido tomará uno de estos al azar. Con el personaje seleccionado se iniciará la siguiente sesión.
--	---

Sesión I: Salvador Justo	
Lugar	Kiosco.
Logro	Fortalece el nivel de comprensión lectora a partir de la interacción con diferentes textos relacionados con los valores.
Tiempo	2 horas
Estrategia de animación a lectura	1. Lectura en voz alta 2. Lectura silenciosa 3. Lectura interrogación de textos ¿Qué pasaría sí? 4. Lectura compartida. 



Libro: Me llamo Yoon. Helen Recorvits

Sugerencias:

❖ **ACTIVIDADES DE APERTURA:**

ANTES DE LA LECTURA

- ✓ Crear un ambiente agradable, que despierte el interés a la escucha atenta del texto.
- ✓ Presentar el cuento a los niños.
- ✓ Formular el objetivo o propósito de lectura en interacción con los estudiantes a partir de las ilustraciones de la portada y las páginas siguientes. (Para el desarrollo metacognitivo es importante establecer con los niños lo importante de establecer el propósito de lectura antes de iniciar cualquier ejercicio lector, así como ellos pueden indagar sobre los conocimientos que poseen sobre el tema o las hipótesis que se realizan de la obra a partir del título

	y las imágenes) ✓ Preguntar dónde creen que aparecen los datos del texto: autor, ilustrador, editorial, etc. ✓ Formular interrogantes que propicien la formulación de hipótesis por parte de los niños ¿De qué se tratará este cuento? ¿De qué país será el personaje? ¿Por qué dicen que es de ese país? ¿Es un niño a una niña? ✓ Recomendar al momento de escuchar una palabra nueva indicarlo levantando la mano. ❖ ACTIVIDADES DE DESARROLLO DURANTE LA LECTURA ✓ Centrar la atención utilizando un tono de voz adecuado. ✓ Lectura en voz alta (es importante resaltar la entonación de los diálogos y las voces de los personajes) ✓ Aprovechar las imágenes e ilustraciones para formular hipótesis a medida que se avanza en la lectura:
--	--

	¿Por qué a la niña no le gustaba su nombre? ¿Qué le dijo su padre? ¿Por qué decía que en coreano su nombre era alegre? Y todas aquellas que surjan conforme se lee y se indican las imágenes a criterio del docente. ✓ Al determinar vocabulario nuevo, confirmar los saberes que los niños tienen con respecto a palabras nuevas, su significado y el país de origen. ❖ ACTIVIDADES DE CIERRE DESPUÉS DE LA LECTURA ✓ Confirmación del nivel de comprensión.
--	--

	Estrategia didáctica: Pregunta. ✓ Formular preguntas como, por ejemplo: ¿De qué se trataba el cuento? ¿Cuál es el conflicto? ¿Cómo se resuelve esta situación? ¿en qué personajes deseaba convertirse Yoon? ¿Por qué extrañaba Corea? ¿Qué ocurrió al final? ¿Están de acuerdo con ese final? ¿Qué le cambiarían? ¿Por qué? ¿Qué parte te gustó más? ¿Por qué? ¿Les gustaría volver a escucharlo? ✓ Determinar en conjunto la idea global del texto. ✓ Valoración del texto leído en la ficha de lectura ✓ Redactar mensajes alusivos a los valores que identificaron en los libros que leyeron
--	---

	❖ LECTURA INDIVIDUAL Cada niño escoge uno de los libros del estante de Salvador Justo, puede escoger las veces que sea necesario hasta que encuentre uno con el que se sienta identificado. ❖ PREPARACION VALORACION DEL LIBRO PARA EL BOOKTUBERS
--	--

Sesión II Juan Aventura	
Lugar	Biblioteca.
Logro	Afianzar la aplicación de estrategias de lectura a partir de la animación de textos alusivos a viajes y aventuras despertando la creatividad e imaginación.
Tiempo	2 horas
Estrategia de animación a lectura 	1. lectura en voz alta 2. Lectura individual  Libro: Lejos de mi país. Autor Pascale Francotte.

	<i>Sugerencias:</i> ACTIVIDADES DE APERTURA: ANTES DE LA LECTURA ✓ Crear un ambiente agradable, que despierte el interés a la escucha atenta del texto. ✓ Presentación del personaje de la sesión: Juan Aventura. ✓ Formular el objetivo o propósito de lectura en interacción con los estudiantes. ✓ Revisar los conocimientos previos a partir de las ilustraciones de la portada y las páginas siguientes. ✓ Preguntar dónde creen que aparecen los datos del texto: autor, ilustrador, editorial, etc. Recordar los autores leídos.
--	--

	✓ Formular interrogantes que propicien la formulación de hipótesis por parte de los niños ¿Qué sugiere la imagen? ¿Cuál es el título? ¿De qué crees que se va a tratar esta historia?, ¿Qué creen que les pasa a los interrogantes?, ¿Hacia dónde creen que se dirige? ✓ Recomendar al momento de escuchar una palabra nueva indicarlo levantando la mano. ACTIVIDADES DE DESARROLLO DURANTE LA LECTURA ✓ Centrar la atención utilizando un tono de voz adecuado. ✓ Lectura en voz alta (es importante realizar los matices correspondientes a las exclamaciones y preguntas) ✓ Aprovechar las imágenes e ilustraciones para formular hipótesis a medida que se avanza en la lectura: ✓ Supervisar el nivel de comprensión realizando anticipaciones ante una situación particular, si es posible
--	---

	dramatizar el evento. Cada vez que se lea una idea importante, es prudente hacer una pausa e indicar la imagen describiendo un detalle específico o permitir la participación de uno de los estudiantes...” miren lo que sucedió” ✓ Inferir acerca del final de la historia. ACTIVIDADES DE CIERRE DESPUÉS • Confirmación del nivel de comprensión. Estrategia didáctica: Pregunta. • Formular preguntas como, por ejemplo: Confirmar las hipótesis que se propusieron al inicio de la sesión ¿De qué se trataba el cuento? ¿Cuál es el conflicto? ¿Cómo se resuelve? ¿Qué otra historia parecida conoces? ¿Qué habrías hecho tú, en el caso de
--	--

	la niña? ¿Qué parte te gustó más? ¿Por qué? ¿Qué fue lo más triste de la historia? ¿Crees que es una historia real o imaginaria? ¿Les gustaría volver a escucharlo? • Determinar en conjunto la idea global del texto y escribirla de manera individual en el diario lector. • Valoración del texto leído en la hoja de diario del cuaderno literario. ❖ LECTURA INDIVIDUAL Cada niño escoge uno de los libros del estante de Juan Aventura, puede escoger las veces que sea necesario hasta que encuentre uno con el que se sienta identificado. ❖ PREPARACION VALORACION DEL LIBRO PARA EL BOOKTUBERS
--	---

Sesión III Mateo Misterio	
Lugar	Fuera del aula / Zona verde I.E.
Logro	Fortalecer la comprensión lectora a partir del encuentro placentero con libros de aventura en escenarios amenos de fomento y animación a la lectura
Tiempo	2 horas
Estrategia de animación a lectura	1. Lectura en voz alta 2. Lectura individual  <i>Libro: Los tres bandidos. Tomi Ungerer</i>



Sugerencias:

ACTIVIDADES DE APERTURA:

ANTES DE LA LECTURA

- ✓ Crear un ambiente agradable, que despierte el interés a la escucha atenta del texto.
- ✓ Presentar el libro seleccionado a los niños.
- ✓ Formular el objetivo o propósito de lectura en interacción con los estudiantes.
- ✓ Revisar los conocimientos previos a partir de las ilustraciones de la portada y las páginas siguientes creando un breve contexto en que se relacione con otros libros o lecturas que los niños hayan realizados, un comentario sencillo para no agotar el tema de la lectura.

	✓ Preguntar sobre los aspectos que debemos tener en cuenta antes de iniciar la lectura del libro ✓ Formular interrogantes que propicien la formulación de hipótesis por parte de los niños ¿De qué se tratará esta historia? ¿Qué conocen de este tema? ✓ Recomendar al momento de escuchar una palabra nueva indicarlo levantando la mano. ACTIVIDADES DE DESARROLLO DURANTE LA LECTURA ✓ Centrar la atención utilizando un tono de voz adecuado. ✓ Lectura en voz alta (es importante realizar los matices correspondientes a las exclamaciones y preguntas) ✓ Aprovechar las imágenes e ilustraciones para formular hipótesis a medida que se avanza en la lectura:
--	--

	✓ Supervisar el nivel de comprensión realizando anticipaciones, conjeturas o supuestos ante una situación particular, cada vez que se lea una idea importante, es prudente hacer una pausa e indicar la imagen describiendo un detalle específico o permitir la participación de uno de los estudiantes...”miren lo que sucedió” ✓ Realizar preguntas sobre el contenido del texto ayudan a comprender mejor. ✓ Los términos nuevos se pueden definir en conjunto de acuerdo del contexto de la lectura. Estos pueden ser confirmados en la actividad de cierre con el uso del diccionario ACTIVIDADES DE CIERRE DESPUÉS • Confirmación del nivel de comprensión. Estrategia didáctica: Pregunta.
--	--

	• Formular preguntas como, por ejemplo: ¿De qué se trataba el libro? ¿Cuál es el conflicto? ¿Cómo se resuelve? ¿Qué otra historia parecida conoces? ¿Cómo lo habrías hecho tú? ¿Les gustó el cuento? ¿Qué parte te gustó más? ¿Por qué? ¿Les gustaría volver a escucharlo? • Confirmación del significado de las palabras desconocidas en el diccionario. Confirmar en grupo el significado de la palabra con una construcción colectiva con el vocabulario propio de los niños • Determinar en conjunto la idea global del texto y escribirla de manera individual en el diario lector. • Dramatizar la historia leída. • Valoración del texto leído en la hoja de diario del cuaderno literario. ❖ LECTURA INDIVIDUAL Cada niño escoge uno de los libros del estante de Salvador Justo, puede escoger las veces que sea
--	--

	necesario hasta que encuentre uno con el que se sienta identificado. ❖ PREPARACION VALORACION DEL LIBRO PARA EL BOOKTUBERS
--	--

Sesión Laura Amorocho	
Lugar	Biblioteca Escolar
Logro	Fortalecer la comprensión lectora a partir del encuentro placentero con libros de amor, ternura y fantasía en escenarios amenos de fomento y animación a la lectura

Tiempo	2 horas
Estrategia de animación a la lectura. 	1. Lectura en voz alta 2. Lectura interrogación de textos  Libro: Historia de amor verdadero entre una rana y un cucarrón. Autor: Francisco Montaña El día anterior invitar a los niños a que indaguen sobre las características de las ranas y los cucarrones. <i>Sugerencias:</i> ACTIVIDADES DE APERTURA:

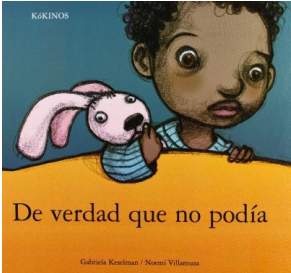
	ANTES DE LA LECTURA Crear un ambiente agradable, que despierte el interés a la escucha atenta del texto. Organización de las sillas en un círculo. Música ambiental. Diálogo dirigido acerca de lo consultado sobre las ranas y los cucarrones. formulación de una hipótesis acerca de la posibilidad de que una rana se enamore de un cucarrón. Lluvia de ideas y registro de las mismas. - Formular el objetivo o propósito de lectura en interacción con los estudiantes a partir de las ilustraciones de la portada y las páginas siguientes. (Para el desarrollo metacognitivo es importante establecer con los niños lo importante de establecer el propósito de lectura antes de iniciar cualquier ejercicio lector, así como ellos pueden indagar sobre los conocimientos que poseen sobre el tema o las hipótesis que se realizan de la obra a partir del título y las imágenes)
--	--

	- Presentar el cuento a los niños. - Comentar los datos acerca de: autor, ilustrador, editorial, etc. - Formular interrogantes que propicien la formulación de hipótesis por parte de los niños ¿Qué personajes aparecen en la carátula? ¿Qué están haciendo los personajes? ¿De qué se tratará este cuento? - ¿Qué creen que pasará en esta historia de amor? ¿Qué palabras conocen que se relacionen con el amor? Pensemos en una situación en la que se cumpla la frase “El amor nos cambia” Recomendar al momento de escuchar una palabra nueva indicarlo levantando la mano. ACTIVIDADES DE DESARROLLO DURANTE LA LECTURA
--	---

	Centrar la atención utilizando un tono de voz adecuado. Lectura en voz alta (es importante resaltar la entonación de los diálogos y las voces de los personajes) <i>Podemos animarlos a intervenir preguntándoles, por ejemplo: ¿qué cara debo poner cuando leo esta frase?, o ¿qué entonación es buena para decir: «estoy triste» (o feliz)?</i> Aprovechar las imágenes e ilustraciones para formular hipótesis a medida que se avanza en la lectura: Al determinar vocabulario nuevo, confirmar los saberes que los niños tienen con respecto a palabras nuevas, su significado y el país de origen. ACTIVIDADES DE CIERRE DESPUÉS • Confirmación del nivel de comprensión. Estrategia didáctica: Pregunta. • Formular preguntas como, por ejemplo:
--	--

	¿De qué se trataba el cuento? ¿Les gustó el cuento? ¿Qué parte te gustó más? ¿Por qué? ¿Les gustaría volver a escucharlo? ¿Cuáles fueron los cuatro acontecimientos principales que sucedieron en esta historia? ¿Cuándo se hicieron amigos la Rana y el Cucarrón? ¿Cuál fue el momento más difícil que pasaron Rana y Cucarrón en su camino a Egipto? ¿Qué quiere decir Cucarrón cuando afirma lo siguiente? “Se imaginó que la vida era una astilla delicada protegida apenas por el cuerpo” • Determinar en conjunto la idea global del texto. • Para iniciar a los estudiantes en el proceso de lectura crítica se pueden proponer las siguientes preguntas: • Al escribir la Historia de amor verdadero entre una rana y un cucarrón el autor del libro que quería demostrar Francisco Montaña • ¿Están de acuerdo con lo que hizo el cucarrón después de que Rana resolvió devolverse para Colombia?
--	---

	¿por qué? • Imaginemos que Francisco Montaña viene a nuestro colegio y podemos dialogar con el, ¿que preguntas le harías?, formulemos tres. • Valoración del texto leído en la ficha de diario del cuaderno literario. LECTURA INDIVIDUAL Cada niño escoge uno de los libros del estante de Laura Amorcho, puede escoger las veces que sea necesario hasta que encuentre uno con el que se sienta identificado. PREPARACION VALORACIÓN DEL LIBRO PARA EL BOOKTUBERS
--	---

Sesión Laura Amorocho	
Lugar	Biblioteca Escolar
Logro	Fortalecer la comprensión lectora a partir del encuentro placentero con libros de amor, ternura y fantasía en escenarios amenos de fomento y animación a la lectura
Tiempo	2 horas
Estrategia de animación a lectura	• lectura en voz alta • Lectura individual 

	ACTIVIDADES DE APERTURA: ANTES DE LA LECTURA Libro: “De verdad que no podía”. Autor: Gabriela Keselman. El día anterior invitar a los niños a que piensen sobre las cosas a las que les tienen miedo y a veces no los deja dormir, y en la manera como lo solucionan <i>Sugerencias:</i> ACTIVIDADES DE APERTURA: ANTES DE LA LECTURA Crear un ambiente agradable, que despierte el interés a la escucha atenta del texto.
--	---

	Organización de las sillas en un círculo. Música ambiental. Diálogo dirigido acerca de las cosas a las que le temen en las noches y en ocasiones no los deja dormir. Presentación del libro: “De verdad que no podía” Comentario del título y la imagen para formular el posible tema del mismo. Comentario relacionado con las autoras: Gabriela Keselman es escritora de libros para niños. Nació en Buenos Aires, Argentina. Vivió en Madrid, España, durante más de veinte años. Ahora reparte su tiempo entre los dos países. Ha publicado alrededor de 40 libros en ambos países. Algunos han sido editados en México y traducidos a otras lenguas como inglés, francés, portugués, japonés y coreano. Noemí Villamuza: Estudió la carrera de Bellas Artes, especialidad de Diseño Gráfico, en la Universidad de Salamanca. Empezó su vida profesional trabajando para varias editoriales de libros educativos. Después se especializó en
--	---

la ilustración de libros infantiles. Su primer libro infantil ilustrado es *Óscar y el león de Correos* de Vicente Muñoz Puelles (Anaya, 1998), galardonado con el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil 1999. En 1998 se trasladó a Barcelona, ciudad en la que sigue residiendo, y a partir de ese momento su trayectoria editorial experimentó una gran proyección. Hasta la fecha tiene publicados treinta y cinco títulos de literatura infantil y juvenil. Algunos se han editado en otros países, como los Estados Unidos de América, Corea o Japón.

- Formular el objetivo o propósito de lectura: en interacción con los estudiantes a partir de las ilustraciones de la portada y las páginas siguientes. (Para el desarrollo metacognitivo es importante establecer con los niños lo importante de establecer el propósito de lectura antes de iniciar cualquier ejercicio lector, así como ellos pueden indagar sobre los conocimientos que poseen sobre el tema o las hipótesis que se realizan de la obra a partir del título y las imágenes)

Presentar el cuento a los niños.

	Formular interrogantes que propicien la formulación de hipótesis por parte de los niños ¿Qué personajes aparecen en la carátula? ¿Qué están haciendo los personajes? ¿De qué se tratará este cuento? ¿Qué creen que pasará en esta historia? Invitar a los niños a pensar en la frase “Nunca digas no puedo ni en broma”. Recomendar al momento de escuchar una palabra nueva indicarlo levantando la mano. ACTIVIDADES DE DESARROLLO DURANTE LA LECTURA Centrar la atención utilizando un tono de voz adecuado. Lectura en voz alta (es importante resaltar la entonación de los diálogos y las voces de los personajes) <i>Podemos animarlos a intervenir preguntándoles, por ejemplo:</i> <i>¿qué entonación es buena para decir: “es que ahora tengo miedo que se derrita la luna y el mundo se quede oscuro”</i>
--	---

	<i>¿qué cara debo poner cuando leo esta frase? “no te preocupes mi niño”</i> Aprovechar las imágenes e ilustraciones para formular hipótesis a medida que se avanza en la lectura: Al determinar vocabulario nuevo, confirmar los saberes que los niños tienen con respecto a palabras nuevas, su significado y el país de origen. <i>Lirón:</i> Persona que duerme mucho tiempo o se queda dormida con gran facilidad. Mamífero roedor de aspecto similar al ratón, de unos 30 cm de longitud (cola incluida), pelo pardo o gris, orejas grandes, y cola larga y peluda; vive en los árboles, de cuyos frutos se alimenta, e hiberna en los meses fríos. (averiguar por cuál de los dos significados aplica al contexto de la lectura) <i>Pillar:</i> alcanzar a una cosa o a una persona y agarrarla. ACTIVIDADES DE CIERRE DESPUÉS • Confirmación del nivel de comprensión. Estrategia didáctica: Pregunta.
--	---

	• Formular preguntas como, por ejemplo: ¿De qué se trataba el cuento? ¿Les gustó el cuento? ¿Qué parte te gustó más? ¿Por qué? ¿Les gustaría volver a escucharlo? ¿De qué cosas tenía miedo Marc? ¿Qué hacía la mamá de Marc, cuando él la llamaba? ¿Por qué la mamá de Marc subió al tejado? ¿Creen que realmente Marc tenía miedo? ¿Qué fue lo que realmente sucedió para que Marc lograra dormir? • Determinar en conjunto la idea global del texto. • Para iniciar a los estudiantes en el proceso de lectura crítica se pueden proponer las siguientes preguntas:
--	---

	• Al escribir el cuento “De verdad que no podía” la autora del libro Gabriela Keselman que quería demostrar • Están de acuerdo con todo lo que hizo la mamá de Marc para ayudarlo. ¿Por qué? • Imaginemos que Gabriela Keselman y Noemí Villamuza vienen a la Escuela Normal y las podemos entrevistar, ¿qué preguntas le harías?, formulemos tres. • Valoración del texto leído en la ficha de diario del cuaderno literario. LECTURA INDIVIDUAL Cada niño escoge uno de los libros del estante de Laura Amorocho, puede escoger las veces que sea necesario hasta que encuentre uno con el que se sienta identificado. PREPARACIÓN VALORACIÓN DEL LIBRO PARA EL BOOKTUBERS
--	---

SESION INTEGRACIÓN <i>CLAUSURA EN FAMILIA</i>	
Lugar	Aula múltiple
Logro	Sensibilizar a los padres de familia sobre el proceso de comprensión lectora a partir del desarrollo de estrategias de fomento y animación para la lectura
Tiempo	1 hora
ACTIVIDADES	1. Entrega de invitaciones. 2. Presentación de cuentero.

	3. Conversatorio con padres de familia 4. Proyección de los Booktubers Normalistas más destacados. 5. Entrega simbólica de libros “Yo te leo...tu me escuchas”
--	---

REFERENCIAS
Berrios, A., et al (2010) Plan nacional de fomento a la lectura. Guía para las educadoras de párvulos en los niveles de Transición. Chile Díaz, A., (2013) Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Revista de currículo y formación del profesorado. 17 (3) 11-32 Fundación SM Peguí (2016) Diseñando Secuencias Didácticas. Educador digital docente diplomado para docentes en el uso pedagógico de las tics con impacto en los estudiantes

Programa Mil maneras de leer.

Tobón, S., Pimienta, J., & García, J., (2010) Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación México pp. 216

Zabala, A., (2000) La práctica educativa. Cómo enseñar. Editorial Grao. Barcelona. 231

Capítulo 6. Principio Emergente.

Análisis de Resultados

Uno de mis seres inolvidables es la maestra que me enseñó a leer a los cinco años. Era una muchacha bella y sabía que no pretendía saber más de lo que podía y era además tan joven que con el tiempo ha terminado por ser menor que yo. Fue ella quien nos leía en clase los primeros poemas que me pudieron el seso para siempre. (Gabriel García Márquez).

Teniendo en cuenta que en todo proceso de investigación los resultados son la evidencia del proceso de intervención realizado, de su impacto y del esfuerzo por movilizar concepciones y prácticas así como por transformar y potencializar realidades; en este capítulo se dan a conocer los logros alcanzados a partir de la propuesta didáctica construida con la participación de los sistemas intervinientes (docentes, estudiantes y padres de familia) del grado tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto, jornada de la tarde.

Se parte de presentar el análisis e interpretación de las categorías inductivas organizadas a partir de las respectivas subcategorías en las que se entretajan las concepciones y evidencias de las estrategias didácticas de enseñanza de la comprensión lectora (Ver anexo A), los referentes teóricos de los autores que validan y respaldan los hallazgos y por supuesto las reflexiones realizadas como investigadores del proceso, visto desde los principios de la complejidad y la teoría de los sistemas y la cibernética de segundo orden.

Análisis de resultados objetivo 1: Concepciones que tienen los docentes sobre estrategias didácticas en el proceso de comprensión lectora

Saberes teóricos sobre comprensión lectora

Al indagar sobre las concepciones de los docentes, se encontró que para ellos la comprensión lectora es “la habilidad para interpretar los diferentes hechos en un texto” y también “la capacidad para entender lo que el autor expresa en un escrito” (Ver Anexo A)

Al comparar las definiciones de los docentes con las de los autores (Solé (2006); Gonzales (1998); Millán 2010 Paradiso (1998)), se encuentra que los profesores definen la comprensión lectora como una habilidad, esto es la capacidad para entender, sin embargo, no tienen en cuenta que en la comprensión lectora se desarrolla un proceso de construcción e interrelación entre los saberes que el estudiante posee y la nueva información, lo cual requiere del acompañamiento y orientación del maestro para poder alcanzar la comprensión y no solamente resultados, los cuales se evidencian en el desarrollo de resúmenes o la solución de preguntas literales. Este aspecto se hizo visible de manera reiterada, durante la actividad de observación participante

En síntesis, el proceso de comprensión lectora se alcanza cuando se logra la construcción e interrelación de los saberes, esto es cuando el estudiante mediante el uso de inferencias e hipótesis, es capaz de realizar interpretaciones de la información implícita y asumir una posición crítica frente al texto, situaciones que son poco frecuentes durante las clases de comprensión lectora en los grados terceros de la ENSUP.

Saberes teóricos sobre estrategias didácticas

Sobre estrategias didácticas se pudo establecer que existen acuerdos entre los diferentes autores (Monereo, 1999; Solé, 2006; Velasco y Mosquera ,2007) quienes señalan que se tratan de un procedimiento orientado y estructurado para alcanzar una meta clara. En el desarrollo de dicho proceso se deben realizar ajustes de acuerdo a las necesidades y expectativas no solo del docente sino de los estudiantes

En este orden de ideas, se determinó a través de los diferentes escenarios conversacionales realizados en el grado tercero (Ver Anexo A), que para las docentes las estrategias didácticas son “las acciones, los medios, las técnicas o actividades mediante las cuales el docente planifica y revisa. En nuestro caso siguiendo el orden a los planes curriculares que nosotros tenemos” y como los “instrumentos de los que nos valemos los docentes para contribuir al desarrollo e implementación de las competencias de los estudiantes”. De igual manera, expresan que estas deben estar organizadas y estructuradas de acuerdo al modelo pedagógico Constructivismo Social, enmarcado desde los principios de actividad, significatividad, interacción, juego, flexibilidad, libertad. Principios que orientan los planes de aula y caracterizan a las corrientes más innovadoras. Sin embargo, continúan siendo un reto en la educación de los pequeños.

Si se compara las concepciones que poseen los docentes con las de los autores, se observa que los primeros se refieren a las estrategias didácticas como el conjunto de acciones dirigidas a la consecución de un objetivo determinado, lo cual refleja que existe una noción general sobre este tema. Por ende, existiría congruencia entre el saber teórico y el ejercicio práctico, lo cual redundaría positivamente en el desarrollo de competencias en los procesos de comprensión lectora. Más adelante se profundiza sobre este supuesto implícito y su impacto en la enseñanza.

Ahora bien, al preguntarse sobre el origen de estas concepciones, podría señalarse en principio que poseen dos orígenes, el primero es que las concepciones de los docentes se fundamentan en ideas o representaciones que se han estructurado a través de construcciones teóricas, el segundo es que dichas concepciones son el resultado de su experiencia académica adquirida en el transcurso de su quehacer pedagógico.

Saberes teóricos sobre estrategias de comprensión lectora

De la realización de los encuentros conversacionales y las entrevistas semiestructuradas se pudo extraer elementos de análisis como los siguientes, los docentes definen las estrategias de comprensión lectora como “las actividades que permiten que el estudiante comprenda lo que está leyendo, una demostración de que alcanzaron a comprender es cuando hacen un resumen” o como las “herramientas que utilizamos para que el estudiante sea capaz de obtener información de lo que leen y sean capaces de interpretarla y reflexionar sobre ella” (Ver Anexo A).

Al interpretar las concepciones de los docentes acerca de las estrategias de lectura se pudo establecer que las describen desde una perspectiva directa, dejando a un lado procesos básicos como inferencias predicciones, anticipaciones e hipótesis, estrategia que brindan al estudiante la posibilidad de alcanzar la comprensión lectora.

Si se compara las dimensiones de proceso de enseñanza en la lectura con las concepciones de los docentes se encuentra que una de ellas percibe las estrategias de comprensión lectora como un proceso carente de interacciones, lo cual es confirmado por el hecho de entender el resumen como una forma de evidenciar el nivel de comprensión de los estudiantes. Al respecto, se debe tener en cuenta que en la realización del resumen los estudiantes pueden dar cuenta de todos los hechos explícitos dentro del texto sin que esto implique un ejercicio de comprensión

significativo, el cual como lo explican Cassany (2006) y Solé (2006), supone la identificación de la intención del autor, la idea global del texto y deducir la información que está implícita, proceso que se alcanza con la aplicación de estrategias cognitivas, en otras palabras, leer entre y detrás de las líneas.

En cambio, la concepción de la segunda docente, guarda relación con los postulados teóricos descritos en el párrafo anterior, Se denota entonces que las concepciones sobre estrategias de comprensión lectora pueden tener un nivel de divergencia entre el profesorado, esto puede tener efecto en el proceso de planificación y ejecución de un plan de lectura.

Ahora bien, el nivel de apropiación sobre las estrategias didácticas para la comprensión lectora tiene implicaciones prácticas en el quehacer diario de la labor docente, la primera de ellas tiene que ver con la organización de estrategias que respondan al modelo pedagógico de la institución, en este sentido una de las docentes entrevistadas pone de manifiesto la necesidad de revisión de conocimientos previos “nos valemos de estas para contribuir al desarrollo e implementación de las competencias de los estudiantes, respecto a ¿cuáles conozco?, están las que sirven para recabar conocimientos previos que son las que más utilizamos en nuestro colegio, debido al modelo pedagógico...” (Ver Anexo A) para iniciar el proceso de comprensión lectora.

En resumen, los docentes del grado tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto expresan e identifican algunas estrategias de comprensión lectora fundamentadas en los lineamientos del modelo pedagógico institucional, sin embargo aunque no son reconocidas en sus saberes implícitos es su totalidad como estrategias de comprensión lectora se pudieron evidenciar en una escala sencilla durante la observación participante, resultado de sus saberes explícitos.

Docentes estratégicos - estudiantes competentes.

En el desarrollo de las entrevistas se indagó a los docentes para establecer su proximidad a las estrategias didácticas y de comprensión lectora, intentando distinguir entre las que, de acuerdo con su experiencia, son de uso frecuente y aquellas que realmente tienen mayor impacto en el proceso lector. Se encontró que respecto de las estrategias utilizadas es frecuente recurrir principalmente al “subrayado, definición de palabras llamativas o desconocidas, identificación de ideas principales y resúmenes” (Ver Anexo A). Al respecto, se encontró que los docentes reconocen algunas de las estrategias de comprensión lectora, aunque al parecer no son conscientes de la organización de las mismas y la implicación didáctica que esta requiere en su enseñanza y aplicación.

Por otra parte, al indagar sobre aquellas estrategias didácticas y de comprensión lectora que tienen mayor efectividad, indican que son la “lectura compartida, preguntas, dibujos, resúmenes, finales alternativos, ideas principales, mapas conceptuales y el uso de textos narrativos e informativos” (Ver Anexo A). Dentro de este grupo de estrategias se distingue como factor recurrente el resumen, por cuanto es el de mayor aplicación y “efectividad”. Esta concepción puede tener impacto no esperado en el proceso lector, debido a que Solé (2006, p. 30) señala que el resumen en este caso se usa como mecanismo de evaluación de la comprensión y no incide directamente en el proceso que debe conducir a ese resultado, en otras palabras, no se incide en la evolución de la lectura para proporcionar al estudiante estrategias que permitan comprenderla y no le enseñan cómo actuar en este proceso.

Un hallazgo importante, es el hecho de encontrar que para los docentes el conjunto de estrategias didácticas se aplica indistintamente de la didáctica propia de la comprensión lectora.

Como se indicó en el marco teórico, este proceso se debe desarrollar en tres momentos fundamentales antes, durante, después (Solé (2006); Cassany (2006), Calero (2012)), cada uno de ellos con sus estrategias específicas. Este aspecto se suma a las debilidades que pueden presentarse durante las actividades de estructuración de un plan de lectura. Además, es importante que el docente se proponga enseñar al estudiante estrategias de lectura con el objeto de que sea el mismo quien posteriormente las aplique de manera autónoma y autorregulada en sus procesos de lectura individual.

Interrelación teórico-práctica entre estrategias didácticas y estrategias de comprensión lectora

En los distintos escenarios se estableció que los docentes reconocen la importancia de aplicar estrategias didácticas y de comprensión lectora por cuanto “ellas propician mayor motivación, interés, efectividad y productividad no solo en los procesos de aprendizaje sino en la comprensión” (Ver Anexo A), esta concepción es congruente con lo propuesto Chávez (2016)) quien afirma que la lectura es una “experiencia que el lector debe probar por sí mismo, los niños y niñas deben aprender antes que nada a desarrollar su afición por la lectura experimentando de forma personal el disfrute que esta les brinda”, en consecuencia, debe ser un acto entretenido, (...), que constituya un espacio para desentrañar el sentido que transmiten las palabras . (p.2)

Otro factor que los docentes conciben necesario en la enseñanza de la comprensión lectora, es hacer de esta un “proceso transversal, esto es involucrar su enseñanza en todas las áreas de aprendizaje, respondiendo a una política institucional” (Ver Anexo A y C). Los procesos transversales de formación, han sido establecidos en Colombia por la Ley General de Educación, y comprenden como ejes obligatorios la democracia, protección del ambiente, tiempo libre y

sexualidad, los cuales considera necesarios para abordar aspectos fundamentales en la formación del ser humano y en los que se puede abordar problemáticas propias del contexto.

Por su parte, la Escuela Normal Superior de Pasto, en el desarrollo de su política de calidad, contempla lo estipulado en la norma y abre un espacio para la inclusión de proyectos pedagógicos institucionales dentro del Subsistema Pedagógico Investigativo. En lo relacionado con la lectura, la institución creó en el año lectivo 2017 el proyecto pedagógico Transversal “Lectura, escritura y oralidad”. La presente investigación se suma a los propósitos para los cuales fue creado dicho proyecto, por cuanto busca mejorar el desempeño de los estudiantes a partir del fortalecimiento de las competencias comunicativas, específicamente en lo relacionado con la lectura comprensiva

La transversalización de la lectura en la escuela abarca “la totalidad de las áreas académicas y se justifica como componente esencial para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, toda vez que adquiere una especial significación en el contexto de los contenidos y de los objetivos a desarrollar en todas y cada una de las asignaturas académicas”. (Álvarez 2007 p.25). En este sentido la lectura cobra un valor indispensable para el desarrollo del conocimiento en todas las áreas, sobre todo para el desarrollo de procesos y competencias comunicativas de interpretación, argumentación y proposición.

Para alcanzar el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes se requiere de la transversalizar la lectura en las distintas áreas académicas, en este sentido la ENSUP debe además de asumir como propio el presente proyecto, realizar ajustes como: cualificar a los docentes, cambiar didácticas, elaborar y desarrolla planes de mejoramiento institucional que conlleven por demás un compromiso decidido de la comunidad educativa.

Por tanto, es necesario realizar según Álvarez (2007) “actividades de transversalidad de comprensión lectora en las diferentes áreas del conocimiento, capacitando a docentes de todas las áreas, cambiando las metodologías, elaborando y desarrollando planes de mejoramiento institucional que impliquen un decidido compromiso de la comunidad educativa” (p. 19).

En la enseñanza de la comprensión lectora, los docentes consideran fundamental la interrelación entre la escuela y la familia, por cuanto “cuando un niño tiene acompañamiento los avances son significativos” (Ver Anexo C) bajo el entendido de que el niño recibirá explicaciones adicionales a las actividades desarrolladas en el aula. Aquí es relevante el significado que para los padres de familia tenga la lectura como practica social, ya que de esta depende la actitud que asume frente a la misma y los compromisos que adquiere para darle continuidad a las actividades dirigidas desde el aula.

Esta situación se convierte en un verdadero reto para la escuela, en primer lugar, en la medida que el docente es el principal agente invitado a dar testimonio del aprecio, gusto, valor e importancia que siente por la lectura y, en segundo lugar, en cuanto debe crear los espacios en los cuales se concientice a los padres de familia sobre su responsabilidad en la creación de un ambiente propicio para la lectura.

Como es de conocimiento general, el hogar es el primer entorno donde el niño desarrolla sus aprendizajes y es a través del ejemplo y la observación que el niño puede descubrir e iniciar el gusto por la lectura. Cuando por lo menos uno de sus familiares entabla un dialogo afectuoso sobre los libros leídos o compartidos con el niño, se crea un ambiente afectuoso y positivo frente a la misma. Para Gil (2009); Moreno (2013); Salazar (2006) y Yubero y Larrañaga (2010), la familia juega un papel determinante en la formación del hábito lector, quienes pueden incluir la

lectura como un ejercicio propio de su vida familiar. “los hábitos lectores de los padres generarán los hábitos lectores de los hijos” (del Valle 2012, p.18)

Se conoce que, en el proceso de lectura, intervienen además de factores cognitivos y lingüísticos, factores ambientales, como por ejemplo la familia, ya que son facilitadores en la adquisición de los hábitos de lectura, “es en este sentido y especialmente en los primeros momentos del aprendizaje lector, quien ejerce una influencia más directa, entre otros aspectos en la motivación por la lectura” (Moreno, E. 2013 p.179)

En este mismo sentido, los docentes también consideran necesario dentro de los procesos de comprensión lectora, reflexionar sobre los tiempos mínimos necesarios para alcanzar avances significativos. Las afirmaciones “dedico tres horas semanales solo a la interpretación de textos, pero también se desarrolla la comprensión lectora a través de las guías, sin embargo, este tiempo no es suficiente si se pretende alcanzar mejores y mayores resultados” y “el tiempo dedicado a la lectura es permanente, gracias a la metodología de guías de aprendizaje que se desarrolla en todas las áreas”, (Ver Anexo A) permiten deducir que existe la intención de desarrollar procesos concretos para enriquecer esta habilidad.

Este proceso se reduce a la visión e intereses propios de los docentes, que en cierta medida se ven limitados por la extensión en los planes de aula y la exigencia en el cumplimiento de todos los logros propuestos, según los requerimientos propios del Sistema de Gestión de Calidad. Otro factor que limita la coherencia entre las concepciones y las estrategias aplicadas para la enseñanza de la comprensión lectora, es discrepancia de criterios para la implementación de un proyecto de lectura institucional que le otorgue continuidad a este proceso, respondiendo a los intereses, gustos y necesidades de los educandos durante toda su vida escolar.

Del Valle (2012) afirma que dentro del contexto escolar es necesario planificar y desarrollar “hora y media de lectura diaria en la primaria y en la secundaria debería estar entre dos y tres horas” (p. 20) además reitera, que esta actividad debe complementarse con el hábito promovido desde el hogar y dedicarle un tiempo apropiado, alejado de una actitud impositiva y que por el contrario se conciba como una tarea que nazca del gusto y la iniciativa del niño.

Un componente importante señalado por los docentes en la comprensión lectora es el uso del internet “por cuanto ofrece muchos recursos que permiten motivar al niño en tanto ellos son más visuales que auditivos, lo cual conllevaría al uso de diferentes formas de lectura”, el uso del internet y en general de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas, entraría a fortalecer los procesos lectura comprensiva. Sin embargo, “las Tic deben verse como el complemento didáctico mas no como estrategia en sí, ya que la orientación de un profesional, empleará las Tics acorde al acto pedagógico desarrollado” (Clavijo, et al 201, p. 31)

En otras palabras, las Tic por si solas no permiten dar solución a problemáticas específicas, en este caso las deficiencias en la comprensión lectora, por lo tanto, de esta herramienta al proceso lector debe ser paulatina y planificada, por cuanto si no se tienen “definido el objetivo de su utilización estas podrían llegar a convertirse en un agente distractor u obstáculo para los estudiantes” (Clavijo, et al., 2010, p.31)

Finalmente, en el contexto de las concepciones que los docentes han construido sobre la lectura comprensiva determinan como fundamental, crear el hábito lector y lo hacen evidente cuando firman “los docentes debemos ser los primeros en desempeñarnos como lectores competentes, debemos hacer de la lectura un hábito en nuestras clases, ya que así se incentiva el

amor por la lectura, demás se les debe permitir que averigüen sobre temas de interés y los comenten con sus compañeros” (Ver Anexo C)

No obstante, vale la pena tener en cuenta que, a muchos de los estudiantes, a pesar de desarrollar diversas actividades relacionadas con la lectura, esta no les llama la atención o simplemente les es indiferente, y corresponde a una de las tantas tareas de la clase, situación que influye directamente en su capacidad para la comprensión del lenguaje escrito. Yubero y Larrañaga afirman que:

No se debe olvidar que para lector habitual es necesario valorar la lectura, querer leer y hacerlo de forma voluntaria. Ha de hacer parte del estilo de vida, entendiendo este como un conjunto de pautas de conducta y hábitos cotidianos basados en las preferencias y necesidades del individuo en los que se reflejan los valores del contexto sociocultural. (p.8).

En este sentido, los docentes deben generar la posibilidad de que los estudiantes interpreten la lectura como una acción relevante y no como una actividad instrumental de carácter individual, porque de estos ambientes estimulantes dependerá la formación del hábito lector. Al respecto Moreno (2013) afirma que:

El placer por la lectura no se despierta de manera automática, sino que supone una enseñanza, en el cual la estimulación ambiental, no solo debe estar disponible, sino que debe adecuarse a las necesidades e intereses de los niños, encontrándose en esta adecuación el paso fundamental para generar la motivación necesaria para el desarrollo de la comprensión lectora y el gusto por la misma” (p.179)

Análisis de resultados objetivo 2: Estrategias didácticas que aplican los docentes en el proceso de comprensión lectora

Para el desarrollo de este objetivo se utilizó como estrategia de investigación la observación participante (Ver Anexo B). Este proceso se llevó a cabo con la colaboración de dos docentes de la jornada de la tarde.

De las clases en forma general se puede resaltar que guardan una estructura similar: la docente entrega la guía de aprendizaje, la lectura se realiza de manera compartida y en voz alta, variando en el turno de participación entre docente y estudiantes. Ante una palabra desconocida la docente explica directamente el término, cuando no lo hace se solicita buscarlo en el diccionario. Si se presenta un error de oralización, se realiza la corrección respectiva. El proceso de comprensión se desarrolla a través de preguntas que en algunas ocasiones se resuelven de manera individual y escrita, y en otras en forma grupal. Finalmente, se proponen resúmenes o dibujos en los cuadernos de castellano o literario.

Como aspectos positivos se encuentran según lo observado, que parten de los conocimientos previos, se realizan hipótesis, se han establecido tiempos inmersos en las distintas áreas para el fomento de dicha competencia y se aplica como estrategia la lectura en voz alta. Por el contrario, se puede determinar según los lineamientos de Cassany et al (2006), que esta estructura de clase para la comprensión lectora corresponde al enfoque tradicional, se suma a esto que las estrategias aplicadas para la lectura comprensiva no guardan relación con las concepciones descritas por los docentes durante las entrevistas.

En la implementación de las estrategias de comprensión lectora en el aula se evidencia debilidades, en este caso “la limitación estriba en la falta de conocimiento tanto en el ámbito

teórico como procedimental” (Madariaga, Chireac, y Goñi, 2009, p.302) En este sentido se ve necesario que uno componente a tener en cuenta en la construcción de la estrategia didáctica es la intervención con los docentes, de tal manera que a mediano plazo se logre el dominio de las estrategias implícitas en el desempeño afectivo de la lectura.

De manera particular, durante el proceso de observación de las clases se puede describir que los docentes utilizaron algunas estrategias didácticas para la comprensión lectora las cuales se analizan a continuación por cuanto a partir de ellas se construye una propuesta didáctica.

Actitud amigable y expresividad

Uno de los aspectos particulares dentro del proceso de observación participante y que de alguna manera marco la diferencia, fue la expresividad de una de las docentes durante la lectura. Su actitud amigable y la marcada entonación que le daba a cada una de los momentos de la narración le permitieron mantener la atención de sus estudiantes a pesar de su extensión. Además, el uso de pausas y matices de voz que utilizó, dieron cuenta de haber preparado con anterioridad el ejercicio de lectura, demostrando seguridad y fluidez durante la misma.

Tal como se registró en uno de los diarios de campo “Un aspecto sobresaliente es el orden, participación e interés de los niños durante todo el proceso de lectura a pesar de la extensión de los mismos, el tono amigable y expresivo durante toda la lectura al parecer mantiene a la expectativa a los estudiantes. La expresividad de sus gestos demostró una actitud positiva hacia la misma”

En el proceso de lectura comprensiva intervienen factores relacionados con las emociones y los sentimientos, los cuales serán más o menos intensos dependiendo de los propósitos de

lectura que se establezcan y de las concepciones del docente. De ahí que, para lograr resultados visibles, este acto debe ser placentero, situación que le permitirá experimentar un estado de ánimo positivo, favorable, de mayor disfrute. Es un estado de bienestar y satisfacción con el cual incluso se pierde la noción del tiempo (Vallés 2005, p.59)

Como lo explican Céspedes Ramírez y Sastoque (2012):

La emotividad que y la afectividad que se transmite a través de la lectura en voz alta permiten darle vida o animar un texto con el fin de que los oyentes puedan imaginar y soñar aquello que se está narrando y puedan predecir lo que sucederá después de cada página del libro, logrando a través de esto enriquecer su conocimiento, desarrollar su pensamiento y ampliar su visión del mundo.

Recursos multimediales

Como se describió anteriormente, a pesar de la similitud en la estructura de las clases de lectura comprensiva, se encontró un caso en el cual el docente hizo uso del video beam como practica particular cuando proyecta el libro como estrategia la lectura compartida. Según se registró en el diario de campo correspondiente “La profesora inicia la clase con un tono amigable, invitando a los niños a leer el texto que preparó para ellos en diapositivas, las cuales se proyectan a través del *video beam*, (como ella lo había comentado en uno de los escenarios conversacionales) como estrategia didáctica que viene utilizando con el propósito de motivar a los pequeños. Gracias a esta herramienta se le facilita mostrar figuras coloridas y llamativas durante todo el texto para facilitar la lectura en voz alta con la participación de los estudiantes”.

Las estrategias didácticas que promueven el uso de recursos multimediales permiten alcanzar mejores resultados.

Para Paivio (1991) citado por Álvarez y Ramírez (2006) el aprendizaje es mejor cuando la información se procesa a través de dos canales que a través de uno de uno solo, pues este doble procesamiento, genera varias trayectorias cognitivas que la persona puede utilizar luego, para recuperar información de la memoria. (p.28).

La interacción con elementos audiovisuales, láminas de colores que acompañan a los textos narrativos, estimulan la atención de los estudiantes, despiertan su interés y facilitan los procesos de comprensión.

Procedimientos didácticos

A la luz de los aportes teóricos sobre estrategias de comprensión lectora y de las concepciones que los docentes manifiestan sobre las mismas, fue posible establecer durante la observación participante que se aplican algunas estrategias en el desarrollo de los procesos relacionados con la lectura, entre ellos, la revisión de conocimientos previos, predicciones, inferencias o hipótesis, cabe resaltar que estos procedimientos aplicados no son recurrentes.

Los anteriores procesos cognitivos, son fundamentales en la comprensión lectora ya que permiten la conexión con las experiencias previas del estudiante y la nueva información que ofrece el texto, para realizar una representación mental más elaborada de la estructura global de una manera flexible (Gutiérrez y Salmerón, 2012, p.189). Lo observado en esta etapa permite deducir que el profesorado conoce las estrategias de comprensión lectora y las utiliza, aunque no de manera frecuente inmersa y organizada en los momentos propios del proceso lector. Tampoco

ha tenido en cuenta la importancia de que sea el estudiante quien las conozca y las aplique, es decir, las controle de tal forma que se pueden utilizar de manera autónoma. Las estrategias que fomentan la comprensión y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los profesores.

Como estrategia de lectura comprensiva los docentes proponen a los estudiantes realizar resúmenes, actividad ante la cual se percibe cierto rechazo por parte de los estudiantes, se evidenció en las expresiones de su rostro y el escaso interés por realizarlo. Se puede inferir que estas actitudes son resultado de un ejercicio repetitivo y de alguna manera sin sentido al imponerlo y no establecer espacios para su respectiva retroalimentación. En consecuencia, esta actividad rutinaria genera apatía a la lectura.

Uno de los momentos que da cuenta de las anteriores afirmaciones es: “La docente invita a sus estudiantes a plasmar las ideas importantes o que más les llamó la atención en su cuaderno literario sobre la historia leída y luego a realizar un resumen el cual lo pueden complementar con una creación artística del Caimán”.

Respecto de los resúmenes como estrategia de lectura comprensiva, Madariaga et al., (2009) señalan que:

el profesorado le da gran importancia a esta actividad, así como a la extracción de ideas principales de un texto, estos ejercicios no se pueden considerar como de instrucción en la comprensión lectora propiamente dicha, dado que no ofrecen a los estudiantes orientaciones para construir el significado del texto, ni se emplean las estrategias adecuadas para una correcta comprensión. (p.301).

En este sentido Solé (2006) expresa “es importante que los alumnos entiendan porque es importante resumir, que asistan a los resúmenes que realiza el profesor, que resuman conjuntamente, y que puedan usar esta estrategia de forma autónoma y discutir su realización” (p.129). Consideramos que, para utilizar esta estrategia de lectura comprensiva, en primer lugar, se debe enseñar a realizar este ejercicio, más aun tratándose de niños de grado tercero de básica primaria, el cual debe responder a un plan que involucre a los estudiantes de manera paulatina y además debe aplicarse de manera combinada con otras estrategias de producción.

Otra estrategia de comprensión generalizada es la lectura en voz alta y compartida por parte del docente de narraciones como fabulas, cuentos y leyendas previamente seleccionadas y con un propósito específico el cual obedece, al desarrollo de un tema relacionado con la clase de Lengua Castellana. Para Beuchat (2012) el uso de la lectura en voz alta es “una de las estrategias más recomendadas por los beneficios que aporta. Diversas investigaciones muestran incrementos significativos en conocimiento de palabras, calidad de vocabulario y comprensión de lectura en aquellos niños a los que sus profesores les han leído en voz alta de manera frecuente”. (p.19)

Además, el desarrollo de la lectura en voz alta involucra a los estudiantes de manera directa en el proceso lector, despertando en ellos el interés por conversar sobre lo leído y releer el material compartido. Por otra parte, esta forma de lectura guiada y orientada por el docente abre el espacio para que los estudiantes se enfrenten cada vez a textos más complejos. (Beuchat 2009. p. 20)

Dentro de los procedimientos didácticos, fue posible identificar la actividad de supervisión de la comprensión, a partir de la formulación de preguntas de tipo literal e inferencial por ejemplo ¿por qué el caimán, tiene tantas arrugas? ¿qué sucedió con el clima en esa temporada? ¿Según

esta lectura como era el señor caimán? ¿Para qué se cuidaba? ¿Cuál era la razón por la que el caimán no quería arrugarse? ¿Sería que esta señorita estaba tan interesada como el caimán estaba de ella?

Las preguntas que se sugiere realizar deben ser acordes con el objetivo de lectura formulado, por ejemplo, la comprensión general del texto, lo cual no impide formular otros objetivos específicos, a medida que se avanza en la lectura; estos deben ser contruidos en conjunto entre el docente y los estudiantes. En este caso las preguntas también deben guardar estrecha relación con las hipótesis elaboradas en etapas previas. Además, puede ser útil que a partir de predicciones o al margen de ellas, se planteen preguntas concretas a las que se busca respuesta a través de la lectura (Solé 2006, p.96). En este sentido, Cassidy y Baumann (1989) citado por Solé, afirman que las preguntas mantendrán a los lectores absortos en la historia, contribuyendo así a mejora su comprensión (p.96).

A partir de estas relaciones, se considera necesario que el profesorado comprenda la importancia de formular preguntas pertinentes sobre el texto, denominadas así a aquellas que conducen a establecer el tema del texto, sus ideas principales o núcleo argumental (Solé, 2006). En ocasiones las preguntas pueden enfocarse en aspectos no esenciales o poco importantes y sin ninguna progresión. Para Beck y otros citados por Solé (2006) este hecho es responsable de que los niños no aprendan estrategias que les ayuden a dilucidar los textos en función de criterios de importancia. (p.97)

De igual manera en el proceso de identificación y descripción de las estrategias de lectura comprensiva, se logró reconocer la relación que debe existir entre lo que se lee y el contexto que rodea al niño, “Durante la lectura la docente hace correcciones alrededor de la entonación y el

uso de signos de puntuación, de la misma manera realiza preguntas alrededor del párrafo para indagar acerca de sus conocimientos y relacionarlos con situaciones familiares. La docente aprovecha determinados comportamientos del personaje para indagar sobre que semejanza guarda con las actitudes de los estudiantes en su vivencia diaria”

Esta estrategia de lectura según Barboza y Peña (2013), se interrelaciona con el proceso cognitivo de activación de conocimientos previos, el cual es fundamental para lograr el proceso de comprensión, junto a las demás actividades citadas en párrafos anteriores. Para ello es necesario como lo afirma Bixio (2004) citado por los mismos autores, planificar y promover situaciones en “unidades de trabajo didáctico” en el que el estudiante organice sus ideas a partir de sus experiencias desde una actividad mental constructiva, para lograr que analice y construya nuevos conocimientos que le permitan comprender y expresarse de manera coherente y fluida.

Cuando un estudiante aborda un texto, lo hace desde una visión propia, debido al cúmulo de experiencias previas adquiridas fruto de su desempeño en el contexto en el cual se encuentra inscrito. De esta manera la comprensión es un espiral recursivo, porque gracias a lo que el estudiante ha vivido y le es familiar según el contexto en el que se desenvuelve, puede hacer una lectura y comprenderla evocando información específica hasta lograr construir un significado transformando sus saberes y a la vez determinar los soportes para la construcción de los nuevos (Barboza y Peña 2014, p. 136)

Del análisis hasta aquí realizado se puede concluir que el profesorado del grado tercero de la ENSUP, aplican distintas estrategias para la comprensión lectora, sin embargo, se percibe un distanciamiento entre las concepciones que poseen sobre estas y a su aplicación en el aula,

dado que durante las entrevistas manifestaron conocer la existencia de medios para el desarrollo de las actividades propias de lectura comprensiva, sin embargo, en la práctica el proceso se limitó al desarrollo de una actividad cotidiana consistente en una guía de lectura.

Además, es claro que los docentes desconocen que la enseñanza de la lectura comprensiva obedece, según el consenso de varios autores (Solé 2006, Cassany 2006; Calero 2012; Barboza y Peña 2014; Gutiérrez y Salmerón 2012) al desarrollo de tres etapas fundamentales antes, durante y después, cada una de ellas con sus propias estrategias y procesos cognitivos.

Análisis de resultados objetivo 3

Propuesta didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto.

Propuesta didáctica “a viva voz”

Las triangulaciones, son una construcción conjunta, resultado de la sistematización de los diarios de campo recogidos de la observación participante de la secuencia didáctica desarrollada a la cual se ha denominado “*A viva voz*”. A continuación, se realiza el análisis de resultados del tercer objetivo de investigación: Fortalecer las estrategias de enseñanza a partir de una propuesta didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de la ENSUP (Ver anexo E).

Categoría Inductiva: Acciones para Amar y Comprender la Lectura

Esta categoría recoge las subcategorías inductivas que dan muestra de las distintas estrategias de animación y fomento a la lectura, las cuales guardan una estrecha relación con el proceso de comprensión lectora, que vistas desde el paradigma de la complejidad revelan un proceso de recursividad, en la medida que el proceso de enseñanza de la lectura es un camino de ida y regreso, del texto a la realidad y de la realidad al texto.

Es así como “Animando la lectura para comprender”, reúne las estrategias didácticas que el docente aplica desde el ejercicio de la lectura en voz alta, una de las prácticas más recomendadas en el desarrollo y potencialización de la lectura por los múltiples beneficios que presta, entre los cuales según Beuchat (2013) están “incremento significativo en conocimiento de palabras, calidad de vocabulario y comprensión de lectura” (p.19), además como lo afirma Chávez (2016) la lectura en voz alta “es una actividad que propicia el acercamiento a los libros de una manera creativa, lúdica y placentera” (p.4).

También se debe tener en cuenta que llegar a ser lector “responde a un tiempo distinto para cada persona, que irá creando bajo sus propios esquemas hasta llegar a ser un lector autónomo y competente” (Chávez 2016, p.4); la lectura en voz alta entonces, se convierte en el factor que puede desencadenar dicho interés si parte de un objetivo determinado y de un conjunto de estrategias inmersas en un plan de lectura estructurado.

La estrategia de lectura en voz alta, se evidenció en todas las sesiones planeadas y desarrolladas, como es el caso de la sesión con Salvador Justo cuando “el docente inicia a leer el libro me llamo Yoon en voz alta”, “la lectura que realiza la docente es pausada y emotiva, hace énfasis en expresiones particulares que dan muestra de haber preparado con anticipación la

lectura”, finalmente, otro ejemplo que da cuenta de esta forma de lectura es “La docente hace énfasis en la imitación y entonación de la lectura y la hace agradable y divertida para los estudiantes, luego les pregunta ¿se merece un aplauso esta historia?, todos los niños aplauden en señal de que sí les gustó”.

Las anteriores manifestaciones dan muestra, no solo del desarrollo de la lectura en voz alta como estrategia de enseñanza aplicada por los docentes para el fortalecimiento de la comprensión lectora, sino también de un proceso responsable de preparación de la misma, con el propósito de cautivar al auditorio, para lo cual es necesario que el docente se sienta cómodo y seguro con la lectura y logre transmitir las mismas emociones que el autor quiso expresar con cada palabra.

Además, sobre la importancia y los efectos de la lectura en voz alta, es indispensable considerar que esta requiere y exige un periodo de preparación para lo cual se debe prever Beuchat (2013)

Un tiempo para prepararse en forma seria, sin apuros ni presiones, porque el que quiere leer a otro, debe saber leer. Los efectos que se logran son el mejor premio al esfuerzo. No se trata simplemente de tomar un texto y leerlo. La forma en que el adulto lee, influye en el efecto de la actividad de escuchar y comprender” (p.24)

En este orden de ideas, es importante tener en cuenta que para lograr una conexión entre autor, lector y estudiante que escucha, el docente debe realizar una elección consiente del libro que desea compartir para lograr que surja el gusto por escuchar, al cual va supeditado una invitación a leer. Estas aseveraciones guardan estrecha relación con la propuesta de Santisteban

quien afirma que tener en cuenta los requisitos para la selección de un libro, es uno de los elementos primordiales dentro de la didáctica de la lectura.

A partir de los anteriores enunciados, la investigación da cuenta que el sistema investigador y el sistema docente después de haber seleccionado obras de literatura infantil de calidad (Ver Anexo G), seleccionaron a través de un trabajo colaborativo seis textos infantiles para ser leídos en voz alta (Ver Tabla 3). Una vez realizado este proceso, cada docente de manera individual preparaba particularmente su lectura a viva voz, a partir de los lineamientos establecidos durante el proceso de actualización didáctica que incluía la propuesta como con aquellos recolectados de la teoría de distintos autores entre ellos Munita y Riquelme (2016); Chambers (2016) y Beuchat (2016).

Esta preparación fue realizada por los docentes con el propósito de alcanzar una respuesta emotiva de los estudiantes, en el mismo sentido que Cecilia Beuchat lo propone “en la forma que el maestro lee, depende el efecto de la actividad de escuchar y comprender” (p. 24) muestra de ello es la actitud atenta y silenciosa de los niños cuando sus docentes les leían y la participación activa ante una situación determinada de emoción, tristeza, alegría, entre otras.

Además, las investigaciones desarrolladas por Mandel y Britain citados por Beuchat (2013) han demostrado que, si a los niños se les leen con frecuencia, estos logran mejores resultados en las mediciones de vocabulario, comprensión y habilidad decodificadora, premisa a partir de la cual, esta investigación da cuenta de un ejercicio de lectura semanal, que parte de la lectura de obras literarias infantiles, las cuales responden a los intereses y gustos de los niños.

En consecuencia, después del desarrollo de la propuesta se pudo encontrar mayor riqueza en sus descripciones y la utilización de nuevas palabras en sus composiciones escritas, de igual

manera, se observa mayor autonomía en los procesos que requieren comprensión de lectura, como es el caso del desarrollo de las guías de aprendizaje de las diferentes áreas de estudio de acuerdo a las descripciones del sistema docente intervenido.

Uno de los componentes que fortalecieron la propuesta didáctica “A viva voz”, fue la historieta propuesta por el programa Mil Manera de Leer del Ministerio de Educación Nacional, denominada “En busca del tesoro, El Extraño caso de la escuela Victoria Patria”, en la cual se presentaron cuatro personajes, amantes de lectura, quienes se ven envueltos en la aventura para recuperar una colección completa de libros; situación que inspiró al sistema investigador y docente a recrear esta historia fantástica y despertar el interés de los niños, la expectativa, fantasía e imaginación en cada una de las sesiones estructuradas (Ver Tabla 3)

Los registros en los diarios de campo dan muestra del acompañamiento de los personajes seleccionados de la historieta, así, “La sesión comienza con la preparación del espacio y la ubicación de los libros y el personaje que acompaña la sesión: y antes de que el docente presente al personaje, varios niños expresan, hoy vino, Salvador Justo”, “la docente continua con la identificación del personaje, los niños inmediatamente reconocen su nombre y la docente pregunta ¿Quién es Salvador Justo?” “el docente presenta el libro diciendo, para esta sesión les he traído el libro titulado “Una verdadera historia de amor entre una rana y un cucarrón”. Recuerda los temas sobre los cuales se ha leído y señala que este libro fue rescatado por (los niños expresan en voz alta) Laura Amorocho, aprovecha la respuesta para preguntar ¿de qué creen que se trata el libro?, los niños responden ¡de amor!

Al respecto Goikoetxea y Martínez, (2015) sostienen que

Una lectura en voz alta y compartida bajo contextos de emotividad, tienen el potencial de conectar emocionalmente a los niños con las experiencias de los personajes, especialmente cuando el adulto tiene una estrecha relación con el niño y logra asociar experiencias con eventos de la historia” (p. 311)

Situación que les permito a los docentes concluir que tanto los personajes como los textos que despiertan emociones en los niños, potencializan la implicación del lector en el texto, aumentan su grado de interés y como se enuncio anteriormente el uso de un lenguaje más detallado.

En este sentido, el desarrollo de la propuesta permitió percibir en los niños la emoción que lograron transmitir Laura Amorocho, Juan Aventura, Mateo Misterio y Salvador Justo, situación que se evidencia con expresiones como ¿Profe, de verdad ellos rescataron los libros para prestarlos a los niños de la escuela?, ¿Cuándo viene Mateo Misterio, profe?, ¡Hoy vamos a leer libros de valores, porque vino Salvador Justo!, ¡A mí también me gustan los libros que rescató Laura Amorocho!, ¿profe, va a volverá venir Juan Aventura? De esta manera se logró en cierta medida trascender la experiencia de datos y hechos, expandiendo los espacios de la creatividad y la imaginación elementos necesarios para alcanzar la comprensión y el conocimiento. (Sátiro 2006, p.3)

En el desarrollo de la propuesta didáctica, las estrategias didácticas de enseñanza de comprensión de lectura desde procesos de fomento y animación a la lectura, tiene en cuenta como factor fundamental el ambiente o espacio en el que se desarrolla la misma. Factor que guarda también una estrecha relación con la información recogida de los niños a través de sus dibujos y entrevistas semiestructuradas en el desarrollo del segundo objetivo (Ver Anexo D) “*Lo que más me gustaría es que salgamos todos del salón*”. “*Es que una vez la profe nos llevó a la*

biblioteca, a una clase, que fue bien especial y cada uno hizo en una hoja un cuento y fue muy bonito”. “dibuje a unas compañeras y la profesora leyendo, porque la otra vez nos fuimos a la biblioteca y de allá trajimos unos libros para que leamos todos, pero hubiera sido más bonito si nos hubiera dejado quedar en la biblioteca”. “Me gustó ir a la biblioteca porque pudimos escoger libros”. “Este es un dibujo que salimos a la cancha del colegio y la profe nos dijo que llevemos los cuadernos para leer mitos y leyendas, esa vez me gustó mucho porque fue diferente a las demás”.

Las anteriores manifestaciones se convirtieron en el fundamento de la reflexión necesaria para la construcción de la propuesta didáctica. Se suma a esto la existencia de condiciones básicas de infraestructura en la institución. En consecuencia, los docentes desarrollaron las sesiones en espacios como auditorio, kiosco, bosque, biblioteca, aula de clases y sala de conferencias. Las siguientes descripciones evidencian esta estrategia: *“Se invitó a estudiantes de los grados terceros de la jornada de la tarde a la sesión introductoria, para dar inicio a la experiencia didáctica de lectura, que se realizó en el auditorio del colegio, con el objetivo de despertar el gusto e interés por la misma y a la vez motivar para iniciar este proceso con la participación activa de estudiantes y docentes”, “La sesión comienza con la preparación del espacio en el kiosco y la ubicación tanto de los libros alusivos a los valores como del personaje que acompaña la sesión: Salvador Justo, el docente invita a los niños a que se ubiquen en el lugar de su preferencia” “La sesión inicia con la ubicación de los niños en un espacio del bosque junto a los libros y a la imagen de Salvador Justo previamente dispuestos”* en esta sesión se resalta una expresión de uno de los estudiantes del grado 3-08 *“esta clase si va estar chévere, con el sol, el viento y el sonido de los pajaritos*

Al respecto el equipo Bibliotecas Escolares CRA de Chile propone que (2013) “el primer paso para hacer la lectura, será preparar el ambiente. Si la lectura va a tener lugar en una sala de clases y toda la hora pedagógica estará destinada a actividades en torno a ella, lo ideal es disponer las sillas en semicírculo, el narrador se ubicara, en un lugar donde lo puedan ver todos los que están escuchando” (p.90) estos aspectos promueven una disposición apropiada para una escucha apreciativa, que permita además de disfrutar de la lectura en voz alta que los docentes aplicaron en las sesiones, lograr concentrarse y atender en un ambiente diferente al aula de clases.

Sin embargo, es fundamental tener en cuenta como lo expresa Beuchat (2013)

El espacio donde se realiza la actividad influye bastante en la comunicación, será válido cualquier espacio que proporcione una atmosfera de silencio y la posibilidad de una interacción entre quien lee y quienes escuchan. Un lugar ideal es la biblioteca, porque es donde está rodeado de libros, después de practicar la actividad en forma adecuada, se dan cuenta de que el contenido de la lectura capta la atención de tal manera, que todo lo demás queda en segundo plano. La sala de clase también es un lugar muy propicio. Cualquiera sea el lugar donde se lea, hay que considerar un aspecto importante, que no haya interrupciones”. (p.26)

Las sesiones desarrolladas dan cuenta de las anteriores afirmaciones, cabe anotar que es conveniente tener en cuenta que los espacios abiertos generan algunos inconvenientes para alcanzar una adecuada concentración como se evidencia en uno de los diarios de campo “*se observa durante la sesión cierto grado de distracción producto del frío intenso, sin embargo, al proponer el docente volver al salón, los niños manifiestan que se sienten bien. Es un poco complicado manejar el silencio, el espacio abierto es un factor que distrae a los pequeños*”.

Aunque los niños demostraban estar fascinados en este tipo de espacios, se evidenció un contraste con las sesiones que se realizaron en la biblioteca de la institución y las aulas de clase, en las que se mantuvo el silencio, la atención, la concentración permanente y la participación.

En el despliegue de estrategias didácticas de comprensión lectora dentro de la propuesta, la subcategoría *Imitando Emociones* representa otro de los elementos implícitos a este ejercicio, cuando el docente asume el papel de lector, como se ha descrito anteriormente la lectura en voz alta o a viva voz requiere de la puesta en escena de diversos elementos que buscan enriquecer y transmitir de una manera llamativa el texto que se lee.

Es así como en la cuarta sesión de Laura Amorocho, el docente C-7 según registro del diario de campo pregunta a sus estudiantes “¿*Qué cara debo para leer esta expresión? –Acá estamos queríamos verte- y –Resulta que quiero ir a Egipto*”, un ejemplo de los tantos momentos que fueron aprovechados para imitar sonidos en interacción con los estudiantes fue cuando la docente C-9 en una de las sesiones de Salvador Justo pregunta “¿*Cómo maúlla un gatico?*, los estudiantes hacen el sonido y sonríen” y en contraste durante la misma sesión el docente C7 mientras lee “*pero la mamá dice yo cerraría los ojos y maullaría un poquito, el docente pide a los estudiantes que maúllen como lo hace un gato, los niños imitan los sonidos y se muestran contentos y alegres por esta actitud, algunos estudiantes quieren imitar individualmente sonidos y el docente les da la oportunidad para que realicen este ejercicio frente a los compañeros*”

En este orden de ideas, es preciso resaltar las recomendaciones que realiza el Equipo de Bibliotecas Escolares de Chile quienes aconsejan (2013) “quienes vamos a leer en voz alta no necesitamos ser actores, sin embargo, la expresión corporal y la imitación de sonidos ayuda a relatar mejor los episodios. Al ir agregando gestos, movimientos del cuerpo y expresiones

faciales podemos poner el acento en algunos momentos del texto: alguna descripción de acciones o sentimientos, un dialogo o expresiones que reflejen el carácter de los personajes, para agregar mayor dramatismo. Esto ayuda a mantener la atención y a potenciar la narración” (p.84) como en el caso de la docente c-9 cuando *“invita nuevamente a darles una entonación adecuada a la expresión ¡luna! ¡no se te ocurra hacer tonterías como derretirte y eso!, escucha varias versiones y luego los invita a hacerlo juntos. Se observa que están atentos a la narración y que les agrada participar.*

Categoría Inductiva Interacción con Libros

En el proceso propio de la didáctica de la lectura una estrategia fundamental es la *interacción con libros* la cual además permite generar el espacio para que los niños descubran o identifiquen cuál es su *gusto lector*, subcategoría inductiva presentes en el proceso de triangulación como se puede detallar en el Anexo C. Este aspecto se hizo evidente en cada sesión, cuando los niños manifestaron según los registros de los diarios de campo *“a mí me gustan los libros de aventuras” “a mí también pero más me gustan los de misterio” “me gustan los libros que rescato Laura Amorochio porque son historias de amistad y de amor muy bonitas” “de todos los libros que he leído con los personajes los que más me gustan son los de diversión, las historietas y los comics tienen muchas imágenes y acción”.*

Las anteriores expresiones muestran un contraste con la información inicial, durante el desarrollo del segundo objetivo, que compartieron determinar a través de sus dibujos y entrevistas semi estructuradas, que su contacto con textos de literatura infantil era limitado y además, que las temáticas de lectura que conocían a través de las guías de aprendizaje se limitaban a dar cuenta sobre lecturas de cuentos, mitos y leyendas, información que se ratifica

con los siguientes relatos: *“este dibujo, significa que estoy leyendo una leyenda, la leyenda se llama el silbón, me gusta mucho leer sobre todo las leyendas”, “Aquí la profe nos hizo sacar el cuaderno de castellano y nos hizo leer cuentos, yo leo la llorona”, “antes no leía cuentos, ni nada de eso y la profesora nos dijo que leyéramos esas historias y fue cuando ya me gustaron”, “estamos leyendo mitos y leyendas porque la profe dijo que leyéramos todos”, “nosotros desarrollamos las lecturas en las guías que trae la profe”.*

La información analizada establece la necesidad de facilitarles a los estudiantes, los espacios para que interactúen con libros desde un proceso libre, que responda a sus gustos e intereses, porque del gusto y goce de la lectura nace el acercamiento a los textos de una forma espontánea y se favorecen procesos de comprensión, alejados de la imposición o el simple ejercicio lector como una obligación. Como lo afirma Chávez (2016) se debe ofrecer “un encuentro en libertad, donde se multipliquen sus afectos y emociones hacia la actividad lectora, ofreciéndole un abanico de posibilidades donde el libro debe ocupar un sitio privilegiado en la vida escolar del niño” (p. 3)

Además, es necesario reconocer que en el proceso de enseñanza de la lectura comprensiva como lo propone Chávez (2016) se debe generar “un encuentro progresivo con el libro, que el niño debe ir asimilando a su propio ritmo, para que logre convertirse en un lector competente si se le fomenta este hábito, toda vez que es una actividad personal que se construye y desarrolla por la propia persona a través del acercamiento y disfrute según tenga acceso a una diversidad de obras literarias” (p.2), aspecto que les permite a los niños percibir a los textos como *“Mi amigo el libro”*, otra de las subcategorías establecidas durante el desarrollo de la propuesta didáctica.

En este orden de ideas, el programa Mil Maneras de Leer del Ministerio de Educación Nacional, “promover el uso de los libros como fuente de disfrute y herramienta fundamental para el desarrollo de las competencias del lenguaje en los estudiantes, incrementando a través de ellas la calidad de la educación, desde la lúdica motivar a leer” (p. 2) y en consecuencia, a elegir obras infantiles que puedan disfrutar según su edad y sus gustos, al interactuar con ellos a través de las estrategias de lectura aplicadas por los docentes, desde el recurso de la pregunta para interactuar con los tres tipos de lectura: literal, inferencial.

En consecuencia, el desarrollo de la propuesta didáctica les permitió a los niños tener acceso a diversos tipos de obras de literatura infantil, de autores destacados a nivel internacional y sobre todo de calidad literaria, las cuales responden a criterios como lo propone Naranjo (2012) y el Plan Nacional de Lectura (2012): edad a la cual van dirigidos, calidad de sus ilustraciones, diseño, colorido y tamaño, “es decir la relación de textos y paratextos específicamente pensados para lectores entre 8 y 10 años” (p. 3), el uso de un vocabulario que permita su fácil comprensión, integración de valores cognitivos y altruistas, estos últimos se resumen en pertinencia, temas y tratamiento, y características editoriales, como se detallan en el marco teórico.

Estos aspectos se confirman con las expresiones: *“profe, tengo ocho fichas con todos los libros que he leído”, “De los libros que he leído los que más me han gustado son Una cena elegante y la Selva Loca” “de todos los libros que he leído, los que más me han gustado son los de misterio, los que rescato Mateo”, para mí el libro más bonito es Rosaura en bicicleta” “profe me puede prestar el libro de verdad que no podía para la casa, lo quiero leer de nuevo”*

Categoría Inductiva Construcción de la Comprensión

La comprensión lectora actualmente es uno de los procesos más importantes en la formación intelectual de los estudiantes, de tal forma que se convierte en una competencia básica que sirve no solo para desempeñarse académicamente bien con una habilidad comunicativa eficiente, sino para desenvolverse mejor socialmente, sin embargo, esta habilidad no se desarrolla de la noche a la mañana, debe consolidarse en toda la vida escolar desde preescolar hasta la culminación de la educación media. Todo este proceso se construye respetando el desarrollo intelectual, las necesidades e intereses, gustos, el grado de escolaridad, la edad, los ritmos, estilos de aprendizaje, que el docente conoce y aplica en la clase de lectura, como parte fundamental de la didáctica en función de la comprensión lectora, el cual permite obtener un mejor desempeño en el contexto educativo.

Por lo tanto la comprensión lectora es el fundamento para interpretar y entender cualquier texto, sin importar su dimensión, sin duda debe ser tomada en cuenta en el aula para el desarrollo de todas las asignaturas, sobre todo al momento de incorporar nuevos aprendizajes por medio de los conocimientos previos, ya que este proceso se ejecuta en casi en todos los actos comunicativos que se realiza a diario. Por tanto cuando hay reflexión sobre un texto leído se puede emitir una valoración o un juicio constructivo a través de inferencias, permitiendo con este proceso el desarrollo del razonamiento y el pensamiento crítico.

Para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora se aplicó una propuesta didáctica principalmente desde el área de Lengua Castellana, donde el sistema investigador y co-investigador durante el desarrollo llevaron a cabo tres momentos que son trascendentales para la formación de lectores competentes, estos momentos como lo afirma Solé (2006) son “antes,

durante y después” (p.64). Cada momento fue motivado por medio de una metodología apropiada por parte de los maestros, permitiendo que el estudiante gestionara su propio aprendizaje a medida que realizaba la lectura.

Como afirma Isabel Solé (2006) la “comprensión lectora como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Ello implica, además, que las personas sepan evaluar su propio rendimiento”. (p.32). Este saber adquirido fue aplicado en contexto, demostrando que los docentes ejecutaron una estrategia didáctica efectiva con dominio, fundamento y apropiación en su implementación para el alcance de la meta. Por tanto la enseñanza con estrategias de lectura incentiva y conlleva a un estudiante a ser un lector activo, “que construye sus propios significados y que es capaz de utilizarlos de forma competente y autónoma” (Solé, 1991, p. 9).

Es necesario enseñar estrategias de comprensión, para formar lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de distinta índole, con capacidad creativa y crítica para responder a la gran variedad de objetivos, como lo han hecho las docentes del grado tercero en la aplicación de estrategias de lectura apropiadas y pertinentes. Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender por sí mismos, a partir de los textos y del autorreflexión. Es decir, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, estableciendo relaciones entre lo que lee con el entorno inmediato, de tal forma que al cuestionar el conocimiento lo modifica y transforma para establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

De tal forma que el proceso estratégico de comprensión determina los propósitos de lectura por el texto mismo y por la tarea propuesta, dado que la lectura es un proceso complejo, que requiere de una planificación debidamente estructurada en cada uno de los momentos claves para

lograr la comprensión a un nivel crítico en cada uno de los momentos. En el antes de la lectura tenemos como subcategoría “Construyendo significados”, momento en el cual se activaron los conocimientos previos que están asociados con la construcción de significados para articularlos con los nuevos saberes, para realizar un proceso de contrastación de los mismos, a través de un acercamiento al texto que hace el estudiante desde su propio conocimiento y experiencia que han tenido en su contexto inmediato. Por ejemplo en una de las lecturas el docente pregunta “¿si es posible que una rana se enamore de un cucarrón en la vida real?”. Este planteamiento permite al estudiante conectarse mentalmente con el texto y el contexto teniendo en cuenta los conocimientos previos, que según Calero (2011) firma: “los conocimientos previos son la base para la asimilación de la nueva información”. (p. 126). Que se necesita para construir nuevos aprendizajes ya que el cerebro para aprender necesita unir redes sistémicas a través conexiones neuronales, donde todos los elementos que conforman un conjunto interactúan mutuamente para alcanzar una meta, en este caso para llegar a la comprensión lectora cada subproceso actúa en una sinergia para generar nuevos procesos de codificación para un mejor entendimiento.

El concepto de conocimientos previos también está definido por varias corrientes, entre ellas el constructivismo según Ausubel, Novak y Hanesian (1976) en su teoría del Aprendizaje Significativo que afirman: “el concepto de conocimientos previos, se presenta como los marcos de conocimientos que posee el educando en la memoria, a partir de las experiencias vividas previamente por el sujeto. En esta línea, el aprendizaje es aquello que se asocia con la información que ya se posee. Es decir, para Ausubel y otros (1976), no es posible adquirir nuevos conocimientos sin considerar la información previa que el sujeto posee, asimilándola a fin de darle mayor significado a este nuevo aprendizaje y reduciendo las posibilidades de que se olvide.” (p.19). Desde este postulado nos deja ver lo importante que es tener en cuenta los

conocimientos previos para el aprendizaje, por tanto el maestro en las clases de lectura inicio el proceso con lo que saben los niños acerca del tema, aspecto que contribuyo mucho al desarrollo de la comprensión.

Según Díaz Barriga (2005) “los conocimientos previos son importantes en la construcción del conocimiento, ya que la actividad constructiva no sería posible si conocimientos previos que permitan entender, asimilar e interpretar la información nueva, para luego, por medio de ella, reestructurarse y transformase hacia nuevas posibilidades. De ahí la importancia de activar los conocimientos previos pertinentes de los alumnos, para luego ser retomados y relacionarlos de acuerdo con la informacion nueva que se vaya descubriendo conjuntamente con los alumnos.” (p.147). Por tanto, podemos concluir que los conocimientos previos en la comprensión lectora son potentemente significativos a la hora de construir nuevos aprendizajes en los estudiantes en cualquier área del conocimiento, pero es clave el docente quien debe promover estos espacios de reflexión y dialogo con los estudiantes para sacar el máximo provecho, esta estrategia didáctica que sin duda genera un avance en el proceso de enseñanza.

En consecuencia, el grado de conocimiento previo del lector es pertinente para el contenido del texto, cuando el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto. Si nos remitimos a la noción de aprendizaje significativo, esta condición es la que permite que siempre quede en el recuerdo del lector; es decir, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector

sea consciente de qué entiende y qué no, para proceder a solucionar el problema con que se encuentre.

Otro de los aspectos relevantes que se destaca en este proceso es “Leo con un propósito” que antes de iniciar la lectura se dan a conocer los propósitos a los estudiantes, en este sentido las docentes en la aplicación de la propuesta inician planteando el propósito de lectura, como mencionó una docente: *“el objetivo para la clase de hoy es realizar una lectura colectiva para disfrutar y deleitarse con esta linda historia”*. Como lo afirma Isabel Solé (2006) “Los objetivos de la lectura se deben explicar y enseñar a los alumnos las diferentes estrategias de lectura dependiendo de los objetivos o de las intenciones que tienen con respecto a esta”.(p. 80) Es decir cada clase de lectura tiene un propósito, por tanto para cada uno hay una estrategia de lectura diferente, en el caso de la lectura que se realizó con los estudiantes de grado tercero la lectura tiene como propósito leer, animar y disfrutar de acuerdo con los intereses de los niños el cual se tomó como estrategia, la lectura en voz alta con libertad de escoger libros que al niño le guste y se sienta más cómodo para leer.

Todas las clases lectoras que se ejecutaron y desarrollaron por medio de la propuesta didáctica con una estrategia de comprensión lectora en el área de lengua castellana tuvieron un propósito fundamental, ya que este proceso tiene una estrecha relación entre leer y comprender. Por tanto es claro que dar a conocer los objetivos de la lectura orienta el rumbo de la clase como lo asegura Brown (1984) citado por Solé (2006) “los objetivos de la lectura determinan como se sitúa un lector ante ella y como controla la consecución de dicho objetivo”. (p. 80)

Dentro de este mismo proceso tenemos de la subcategoría “hilando saberes” en el que los docentes aplican esta estrategia para que los estudiantes empiecen a interactuar con su

imaginación, es decir hace un juego de predicción de lo que posiblemente va a suceder en el texto, hacen estas preguntas “¿*Qué puede suceder en la historia? o ¿Qué puede acontecer en este libro?*”, utilizando estos datos y las imágenes que se han mirado para realizar unas posibles hipótesis de lo que sucederá en la historia, este proceso es un paso fundamental porque ayuda al estudiante a esquematizar mentalmente los sucesos que más adelante comprobara si fueron acertados o no.

Este proceso permite llegar a la comprensión de forma más eficaz, por ello este proceso permite en transcurso del proceso lector llegar a construir el propio conocimiento. “*La docente orienta: en nuestro país mucha gente ha tenido que abandonar sus hogares ¿ustedes saben por qué razón?*” utiliza estas preguntas para que los estudiantes puedan realizar inferencias, la docente da herramientas para que se pueda realizar inferencias como lo afirma Calero (2011) esto: “permitirá al alumno inferir o predecir la facilidad o dificultad de la lectura.” (p.96).

Según el libro para el maestro, la predicción se puede decir que “Es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto; consiste también en unir o relacionar las ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído. Otras formas de inferencia cumplen las funciones de dar sentido adecuado a las palabras y frases ambiguas –que tienen más de un significado- y de contar con un marco amplio para la interpretación. Una manera de promover el uso de esta estrategia consiste en formular a los niños preguntas sobre la información que no está explícita en el texto, pero que está implícita. Esto ayuda a ampliar la comprensión lectora y les permite aprender a leer entre líneas” (p. 13).

Por otra parte, facilitan la búsqueda de la comprensión del texto cuando, de un modo intencional, el lector competente es capaz de predecir su significado, contrastar sus predicciones

con lo que lee, clarificar el significado de palabras desconocidas, hacer conexiones entre determinados segmentos de la lectura y sus ideas previas, auto cuestionarse sobre aspectos del texto para buscar su coherencia.

Otro de los momentos importantes es durante la lectura en que establece el trabajo sistemático de estrategias específicamente orientadas al control y evaluación de la comprensión durante el proceso mismo. Sin embargo, no es muy común que durante el proceso de lectura nos estemos preguntando si estamos comprendiendo o no lo que leemos.

El proceso concebido tal como se ha descrito, supone un lector activo que sabe qué lee y por qué lee, que se involucra e interactúa con el texto, en un contexto específico y con unos propósitos determinados, para procesarlo e interpretarlo. Un lector que participa activamente en la construcción y refinamiento gradual de una representación mental coherente del texto, en su intento de llegar a la construcción de su sentido, a partir de la constante interrelación de los contenidos del texto con lo que él sabe sobre esos contenidos.

Otro argumento importante hace referencia a las preguntas que realizaban los docentes, el cual carecían de valor en el nivel comprensión lectora, antes de aplicar la propuesta didáctica, un su gran mayoría solo se limitaban a realizar preguntas de tipo literal, circunstancia que no favorecía en gran medida el proceso de comprensión, suceso que se llevaba a cabo en el desarrollo de la lectura en las distintas actividades de la clase, como la contestación de preguntas según la guía de aprendizaje. Por tanto consideramos vital que el docente sepa formular adecuadamente las preguntas, que lleve al niño a pensar, no solamente a contestar literalmente sino a ir más allá de lectura.

Dentro de este marco de estrategias de comprensión lectora es importante resaltar la importancia de realizar preguntas como se ha determinado “preguntar para comprender juntos” para establecer el grado de comprensión lectora de los estudiantes en sus tres niveles, proceso que se llevó a cabo por parte de los docentes en la ejecución de la propuesta didáctica como lo menciona una de las docentes que: *“procede a confirmar el nivel de comprensión alcanzado, realizando preguntas. ¿Cuál fue el tema de la historia?, ¿Qué tiene de diferente esta historia a las que ya conocen?, ¿La hipótesis que hicimos acerca del tema de la historia si fueron las correctas?, ¿Cuál es la parte divertida de la historieta?, ¿Qué no les gusto de la historieta?”*. Las preguntas que se formularon durante el proceso responden a distintos niveles de comprensión, considerado este hecho como proceso evaluativo que permite conocer el grado de conocimiento y comprensión que se adquirió en los tres momentos. Además de la formulación de preguntas que se realizó, esta estrategia permitió la participación activa dando la posibilidad al estudiante de ser un protagonista de su propio aprendizaje, en la medida que responde a los planteamientos y genera preguntas que hace al docente para clarificar sus dudas, estableciendo una mejor comprensión que se realizó durante todo el proceso de lectura. Según Solé (2006) “anima a crear situaciones en las que los alumnos formulen sus propias preguntas acerca de los textos que leen, ya que así se potencia la conciencia del lector sobre lo que sabe y querría o vería necesario saber” (p.97). Por tanto todo este cúmulo de respuestas de los compañeros generan procesos de comprensión en la medida que el estudiante relaciona estos argumentos con los propios, que permiten identificar, accionar y la resolver el problema.

Continuando con la aplicación de estrategias de lectura durante el proceso, otra de ellas fue: “interpretar para comprender” es decir, es importante identificar las ideas principales y secundarias para tener una mejor claridad de la idea global del texto, sin duda esta es una

estrategia que se enseña en el aula de clase principalmente en el área de Lengua Castellana pero es necesario que sea tomada en cuenta en todas las áreas del conocimiento para un mejor aprovechamiento. Según Solé (2006) “de lo que constituye la idea principal como condición necesaria para poder enseñarla a los alumnos que es como llegar a ella” (p.118). Mientras que el tema sería aquello sobre lo que habla el texto y puede explicarse en una palabra o sintagma, la idea principal alude al enunciado o enunciados más importantes que el autor utiliza en su desarrollo del tema.

Otra estrategia implementada fue “Las imágenes también se leen”, que consiste en la lectura de imágenes donde los estudiantes al observarlas con detenimiento esquematizan los diferentes sucesos que pasan en una historia, los niños son considerados como expertos lectores de imágenes porque en su gran mayoría su estilo de aprendizaje más desarrollado es el visual, aspecto que influye mucho en su desarrollo intelectual, además están inmersos en el mundo de la información y la comunicación, aspecto que requiere la habilidad para interpretar y descifrar códigos e imágenes. Ferradini y Tedesco (1997) “El lenguaje de las imágenes es, sin duda, un medio de expresión que las personas deben comprender y aprender a usar. La imagen forma de expresión: «Por las imágenes –y los sonidos– nos comunicamos con nuestros semejantes. Es un lenguaje que ha existido desde las épocas más remotas». La imagen es significativa: «... Se nos presenta cargada de una intención, con posibilidades de comunicar un mensaje»” (p.157).

A los estudiantes les gusta mucho que la persona que les está leyendo en voz alta imite a los personajes en su forma de hablar y actuar, por tanto la hemos denominado “protagonizando personajes” que además en cada una de las lecturas se incluyó el acompañamiento de personajes que dieran realce y alegría a la misma. Por tanto es vital protagonizar los personajes en una lectura más cuando son niños de educación básica primaria, en este caso del grado tercero, donde

a ellos les gusta mucho la lúdica y el juego, siendo necesario aprovechar estas habilidades y destrezas que muestran los estudiantes.

Según Dosso (2009) menciona que “En un contexto quizás más lúdico, espontáneo y motivacional, el “juego de roles” o “juego de actores” se entiende justamente como una actividad en la que los “jugadores”, en un proceso de simulación, representan a actores de la realidad, constituyendo un conjunto de individuos que operan por empatía con la “otredad”, es decir, se ponen en la situación del otro” (p.15).

Lectura colectiva. Vásquez (2000) “Leer para otros, leer en verdad, es descubrir un sentido; un sentido que –precisamente- está más allá de las letras. La lectura le otorga a la grafía otra dimensión; o mejor, le devuelve a la escritura la vida que la hizo germinar. Leer es tanto como vivificar” (p. 1). Lectura individual. Solé (2006) “Proponer y elegir actividades de lecturas, tanto individuales como colectivas adaptadas a los gustos e intereses de sus alumnos” (p.3). Por tanto es necesario aplicar diferentes actividades de lectura como individual y colectiva en cada proceso lector que se realice en la clase como vemos en la aplicación de la propuesta didáctica, que incide de manera significativa porque se tiene en cuenta el gusto lector ya a algunos les encanta leer en colectivo y a otros simplemente les gusta leer solos.

En el tercer momento de la lectura tenemos el después de la lectura con la estrategia “confirmando mis sospechas” que se realizó después de realizar el proceso lector donde el estudiante confronta sus hipótesis que hizo en un comienzo, de tal forma que al contraponer las ideas o hipótesis conlleva a una mejor comprensión de los sucesos en la lectura. Por tanto formular hipótesis según Gaskins y Torne (1999, pp. 98-100) “Formulan: explorar, acceder al conocimiento previo, predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos, comparar, hacer

inferencias, generar preguntas y pedir aclaraciones, seleccionar ideas importantes, parafrasear o resumir, organizar ideas clave, entre Otras. (Cassany, 2006, p. 25). Afirma que “leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas reformular, etc.” (p. 32).

El método constructivista, basado en la obra de Piaget, plantea la enseñanza de la lectura a partir de las hipótesis implícitas que el niño desarrolla acerca del aspecto fonológico; esto es, un niño en su aprendizaje normal de la lengua escrita termina por desarrollar naturalmente ideas sobre la escritura, en el sentido de advertir, por ejemplo, que no es lo mismo que los dibujos y llegando a establecer relaciones entre lo oral y lo escrito.

En este mismo sentido “reconstruyendo significados” que en el transcurso de la lectura es eminente importante se realizó preguntas de comprensión para la comprobación de la comprensión lectora y sin duda dependiendo del propósito de la misma. (Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, pág. 225). Afirman a este propósito que “las preguntas bien aplicadas ayudan realmente a leer a los alumnos, a construir el sentido del escrito y a desarrollar estrategias específicas [...] Además, lo que se pregunta, cómo se pregunta, y cuándo se responde, son factores determinantes para el aprovechamiento didáctico del ejercicio. Lo más tradicional es que las formulaciones de preguntas repitan las mismas palabras del texto, que sean de respuesta única y que el alumno las conteste después de leer. Pero no siempre tiene que ser así.”

De la misma manera que los esquemas cognitivos, las estrategias cumplen un papel fundamental en los procesos de comprensión y aprendizaje de textos, ya que permiten el uso

orientado y coordinado del conocimiento relevante para establecer relaciones significativas con los contenidos, así como el desarrollo de mejores procesos de retención y aprendizaje de textos.

En el análisis de las fichas de lectura podemos establecer que los niños realizaron una valoración satisfactoria en las lecturas propuestas, por tanto hemos denominado “valorar para ser un crítico lector” como una estrategia que se realizaron juntos con sus docentes, dando a entender que las lecturas propuestas en primer lugar fueron del agrado para los estudiantes, en segundo lugar fueron de fácil comprensión para ellos y que además de eso se gozaron y disfrutaron de la lectura compartida y en voz alta que se realizó en cada una de las sesiones. Este proceso también da a entender que el proceso de evaluación de la lectura fue un proceso que agrado a los estudiantes, porque se gozaron de la misma y sobre todo miraron la lectura como una actividad placentera que se puede compartir con los compañeros y que a partir de estos procesos ellos pueden desarrollar las habilidades comunicativas por medio de la autonomía en la lectura de textos literarios acordes con sus gustos y edades. Por lo tanto la lectura es un proceso vehicular a otras destrezas, es decir que si participa activamente y se vuelve un protagonista del proceso puede desarrollar y fortalecer habilidades en la competencia comunicativa, mejorando su expresión oral, las opiniones son críticas y justificadas sobre un tema en particular y fomenta la autonomía del lector dentro del proceso de aprendizaje.

En este sentido la práctica pedagógica muestra lo importante que es la buena planeación y ejecución de la estrategia de comprensión de lectura en la sesión de clase, mostrar a los estudiantes la ubicación geográfica de los lugares que muestra la historia, “visitando el mundo” como estrategia representa una motivación más, fortalece el proceso de comprensión ya que permite enlazar la lectura con más esquemas mentales del contexto por ejemplo “la docente muestra a los estudiantes con un mapa la ubicación de Corea y América del Sur” esta estrategia

permite contextualizar al estudiante en un espacio geográfico el cual abre la posibilidad de generar un debate con los estudiantes sobre estas zona permitiendo profundizar más sobre el lugar, como las costumbres, idioma, gentilicios entre otros.

La enseñanza de la lectura tendrá como finalidad lograr una lectura fluida correcta. En esta fase el alumno ha de adquirir una serie de automatismos que le permitan interpretar unos signos gráficos a través de la percepción visual y darles una identidad oral. Que ha de alcanzar una postura de reflexión crítica acerca de lo que se ha leído, entrando así en la lectura reflexiva. En términos generales, los lectores eficientes participan activa y estratégicamente en el proceso lector, con el uso de estrategias adecuadas, leyendo con claridad y coherencia el contenido de los textos, mejorando el léxico, sintaxis y cohesión interna en un nivel de comprensión. Para la consecución de sus metas de lectura. De tal forma que para formar lectores se debe realizar un trabajo sistemático y explícito de enseñanza con estrategias de comprensión del texto que permitan al lector procesar el texto y comprenderlo de manera adecuada a sus propósitos y que le faciliten el control, la supervisión y evaluación de su propio proceso durante la ejecución del mismo. Trabajar un texto implica conocerlo, reflexionar sobre él, criticarlo positiva o negativamente y, lo más importante de todo, disfrutarlo.

Categoría Inductiva Lectura en Contexto

Dentro de este panorama de la lectura del texto escrito dentro del marco categorial, se determinó que otra de las estrategias utilizadas es ubicar la lectura en un contexto determinado, para que sea mejor comprendida desde unas experiencias que el estudiante ha vivido o situaciones en las que el docente ejemplifica situando la lectura en diferentes escenarios que son comprensibles para el estudiante. De tal forma Cardona y Londoño (2016) afirman que: “para

garantizar mayores niveles de asertividad en el ejercicio interpretativo de un texto es necesario situarlo dentro de un contexto, ya que este puede tener diferentes interpretaciones dependiendo de la circunstancia histórica, social y cultural en la que se lee. Es decir, cualquier presupuesto de lectura está determinado por el contexto” (p.378). Por tanto consideramos que la lectura no puede estar fuera de la realidad social sino debe estar altamente vinculada con su entorno inmediato, de tal forma que la sujete con su contexto escolar, familiar y social. Como lo expresa Cassany (2005 a) “no leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos” (p. 34). De tal forma que estos procesos dan sentido a la lectura donde el estudiante al relacionarla genera representaciones mentales que permiten establecer una estrecha relación entre el texto, el lector, el autor y el contexto. De tal manera que la lectura en contexto también permite establecer una relación con el otro, con el autor y con los demás, es decir hay una relación mutua en el intercambio de ideas y pensamientos por medio de la palabra.

Cardona y Londoño (2016) afirman que la: “lectura en contexto permite encontrarse con el otro, reconocerlo desde su lenguaje; y es, precisamente, el entorno el que posibilita este encuentro a partir del conocimiento y la experiencia adquirida.” (p. 383) Por tanto el contexto en ciertas palabras sería el mediador entre sujetos dialogantes que interactúan bajo una interpretación particular o común de interpretar la realidad que permita alcanzar una lectura comprensiva de nivel crítico. Por tanto Cardona y Londoño (2016) afirma que: “la lectura es una práctica que tiene como base la aprehensión y comprensión del contexto, que es donde, finalmente, recae la acción transformadora del individuo” (p.358).

Análisis de la Evaluación de la Propuesta Didáctica

Después de realizar el análisis de la aplicación de la propuesta a partir de la observación participante, en el objetivo tres, el sistema investigador establece un rubrica de evaluación (Ver anexo H) a partir de la cual se permite determina que:

Las estrategias de enseñanza de comprensión lectora son variadas, dinámicas, pertinentes y significativas las cuales responden al propósito de la propuesta didáctica de fomentar el gusto e interés por la lectura y principalmente el de alcanzar procesos de comprensión. Las docentes consideran que este criterio se aplicó de manera excelente.

En cuanto a la secuencia didáctica responde a una estructura clara, secuencial y coherente con el plan de área institucional, respondiendo a las dimensiones del aprendizaje que son conceptual, actitudinal, procedimental dentro del tema central de la propuesta, en la cual se hacen visibles las estrategias de animación y de comprensión lectora, además responde a los elementos fundamentales de una secuencia como el desarrollo de competencias en los tres momentos básicos como es la apertura, desarrollo y cierre.

La propuesta didáctica cuenta con actividades que les permiten a los docentes fortalecer las estrategias de enseñanza de la comprensión y el fomento a la lectura, con recursos Tic los cuales son llamativos para los estudiantes y de fácil aplicación. De igual manera estas actividades, le dan la oportunidad a los estudiantes explorar su habilidad comunicativa de hablar y la competencia de la argumentación en la medida que los niños dan a conocer su opinión acerca de la obra literaria infantil leída, la cual se convierte en una invitación para otros niños a leer el libro en mención.

La propuesta didáctica abrió un espacio en primera instancia a los padres de familia al manifestar sus intereses y opiniones para mejorar el proceso de la comprensión lectora, igualmente durante el desarrollo de la propuesta se integraron con la actividad “Yo te leo tú me escuchas”, a partir de la sensibilización y socialización de las estrategias que se desarrollaron, conocedores de la importancia de generar una cultura de lectura desde el hogar.

En este criterio las docentes consideran que el tiempo dedicado para el desarrollar la propuesta didáctica se vio limitado en cierta medida, por la exigencia en el cumplimiento de las demás áreas de aprendizaje de acuerdo a las políticas de calidad de la institución.

Las obras literarias recolectadas fueron de calidad, respondían a los intereses y gustos de los estudiantes en cuanto a criterios de diagramación, contenido y presentación. Sin embargo, la institución no cuenta con el material suficiente para un proyecto de esta magnitud.

Los objetivos propuestos se cumplieron en su totalidad, a pesar de que el tiempo para la construcción, desarrollo y ejecución de la propuesta fue limitado.

El conjunto de actividades y estrategias propuestas responden al propósito general, se encuentran articuladas, acorde a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional.

La propuesta se adapta a todas las áreas de aprendizaje, en la medida que un docente de cualquier grado o nivel puede aplicarla y propiciar espacios de comprensión y gusto por la lectura.

De los anteriores resultados se puede concluir que la propuesta didáctica “A viva voz” responde al desarrollo significativo de procesos didácticos correspondientes a la enseñanza de la lectura comprensiva debido a que integran en primera instancia de manera participativa a los docentes, padres de familia y estudiantes, desde el proceso de construcción de la propuesta hasta su evaluación. En ese sentido la propuesta permitió al sistema docente fortalecer los procesos de lectura comprensiva a partir de la reflexión de las propias prácticas pedagógicas, despertar el interés por conocer diferentes procedimientos para fomentar la lectura de manera agradable, afectiva, lúdica y efectiva.

Con respecto a los padres de familia comprendieron la gran importancia que tiene el generar espacios agradables y acordes para la lectura, sobre todo de disfrutar de la misma en conjunto estrechando lazos afectivos, porque les permite percibir que la lectura es importante y vale la pena ponerla en práctica y esforzarse por hacerlo de mejor manera, si se valora explícitamente las actividades que la institución educativa propone se les permite sentir a lo niños la trascendencia que puede tener en su vida alcanzar a ser un lector competente.

En relación a los estudiantes la propuesta generó procesos de autonomía, en la medida que los niños en este momento visitan con frecuencia la biblioteca por su propia iniciativa. Por otro lado este ejercicio promovió el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, que les permite no solo a mejorar su desempeño académico en el contexto escolar sino desempeñarse en otros espacios a través de la oralidad, la producción textual y la participación efectiva en pruebas estandarizadas, como las pruebas saber.

En este escenario se confirma la gran importancia que tiene la didáctica para alcanzar procesos con sentido y significado, al conocer las características propias de enseñar la comprensión lectora se entiende su complejidad y el requerimiento de cada docente de comprometerse con este proceso que redundan en la vida de las personas en todos los campos donde se desenvuelva.

Proyección de la Propuesta a Dos Años

A partir de la evaluación y los ajustes realizados a la propuesta didáctica “A viva voz” se considera necesario desarrollar el siguiente plan de trabajo para darle continuidad y trascendencia, teniendo en cuenta las características del contexto y la importancia que el proceso lector demanda en todas las dimensiones de formación del estudiante.

La proyección de la propuesta didáctica a dos años está establecida de la siguiente manera:

1. Socialización a coordinación institucional de la jornada de la tarde. (Febrero 2017)



Figura 6 Socialización de la propuesta a Coordinadora Institucional

2. Socialización de la propuesta didáctica “A viva voz” a docentes de básica primaria, grados: primero a quinto. (Diciembre 2017).
3. Socialización de la propuesta didáctica al colectivo “Lectura escritura y oralidad” en el proceso de evaluación institucional. Según cronograma institucional (diciembre 2018).
4. Selección de obras literarias infantiles, por el sistema docente para ser solicitadas a los estudiantes por grupos de edades y conformar los rincones de lectura en cada grado escolar.
5. Ejecución y acompañamiento del sistema investigador a la propuesta didáctica “A viva voz”, en Educación Básica Primaria (Año escolar 2018).
6. Evaluación y ajustes de la propuesta durante la evaluación institucional.

7. Presentación de la propuesta al colectivo de área para ser implementada e institucionalizada en el año lectivo 2019.

Tabla 4

Cronograma de la implementación de la propuesta a dos años.

Nº	FASES	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS	RESPONSABLES
1	SOCIALIZACIÓN	Encuentro con directivos coordinación institucional (Jornada de la tarde)	Febrero/017/2017	Audiovisuales Logísticos Humanos Certificados	Sistema investigador.
		Encuentro docentes primaria (Jornada de la tarde).	Diciembre /12/2017	Audiovisuales Logísticos Humanos Certificados	Sistema investigador.
2	APLICACIÓN	Desarrollo de la propuesta, grados terceros y cuartos (Jornada de la tarde)	Febrero a Diciembre de 2017	Secuencia didáctica Libros colección semilla	Sistema investigador. Sistema docente.
		Desarrollo de la propuesta de grados terceros a quintos.	Febrero a Diciembre de 2018.	Secuencia didáctica Libros colección semilla	Sistema investigador. Sistema docente.
3	EVALUACIÓN	Evaluación del impacto de la propuesta, análisis de resultados y ajustes.	Diciembre/04/2018	Rubrica Audiovisuales.	Sistema investigador. Sistema Co-investigador
4	ACUERDOS E IMPLEMENTACIÓN	Colectivo de grados jornada de la tarde. Colectivo de área de Lengua Castellana jornada de la tarde.	Enero/29//2019.	Secuencia didáctica.	Sistema investigador.

Conclusiones

Los docentes de tercer grado de la ENSUP describían las estrategias didácticas como acciones, medios, técnicas, e instrumentos que facilitan la construcción del conocimiento, sin embargo, creen que las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora es posible definirlas bajo las mismas características, lo anterior se interpreta como una debilidad del sistema docente, en cuanto a la necesidad de apropiación conceptual tanto de los momentos que implica los momentos de comprensión como de las propias estrategias que les permita guiar adecuadamente a los estudiantes en el proceso de lectura comprensiva.

La didáctica de la comprensión lectora tenía un alcance limitado por parte de los docentes de grado tercero de la ENSUP debido a que se encontró una distancia significativa entre las estrategias de lectura que consideraban efectivas y aquellas que han sido probadas en diferentes estudios a nivel nacional e internacional. El análisis correspondiente permite señalar que los docentes concebían la comprensión lectora como un resultado y no como un proceso, esto se evidenció en el uso generalizado por el sistema docente del resumen, actividad recurrente en la planeación y desarrollo de las guías de aprendizaje.

Un aporte significativo respecto de las concepciones sobre la enseñanza de la lectura por parte del sistema docente, producto de su experiencia profesional, es la de identificar como parte de las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora la dinámica que debe existir entre estudiantes, padres de familia y docentes, dado que la influencia que tienen los padres de familia como primeros motivadores y formadores del hábito lector, es determinante al momento de darle

continuidad al proceso estructurado por los docentes y apropiado por los estudiantes para fortalecer la comprensión lectora.

La observación participante de la puesta en práctica de las estrategias de comprensión lectora permitió establecer que algunos docentes de grado tercero de la ENSUP poseían debilidades en la fundamentación de sus procesos teóricos y en otros se presentaban deficiencias en la estructuración de un plan pertinente de comprensión lectora, lo anterior afectaba la orientación que se brindaba a los estudiantes respecto de la forma de los procedimientos apropiados para alcanzar no solo el desarrollo de la comprensión sino el de la competencia comunicativa.

En el proceso de lectura comprensiva intervienen factores relacionados con las emotividad y expresividad por parte del docente, lo cuales dependen de sus concepciones, gusto lector y experiencia en la didáctica propia de la enseñanza de la lectura. La observación participante permitió evidenciar en uno de los casos, el uso de un tono afectivo cuando el docente recurrió a la estrategia de lectura en voz alta, el efecto logrado en la motivación e interés de los niños se convirtió en la experiencia que inspiró la inclusión de este componente como parte de la propuesta didáctica diseñada e implementada en este proceso de investigación

La contextualización como estrategia didáctica ocupa un lugar importante en el proceso de comprensión lectora, esta se hizo palpable en la observación participante. Los docentes fueron conscientes de generar los espacios necesarios para reflexionar sobre hechos y experiencias propios de las vivencias cotidianas de los estudiantes. Desde una perspectiva epistemológica de la lectura comprensiva, se evidencia de una manera implícita el principio de la recursividad, pues

existe una relación permanente entre la realidad y el texto y viceversa. Esta observación es importante debido a que conlleva a los estudiantes a auscultar la información implícita y las ideas que autor desea transmitir al lector, para ser relacionada con sus conocimientos previos, esto es construir significado y de hecho alcanzar la comprensión lectora.

Los resultados de la presente investigación dan cuenta del cumplimiento de los objetivos propuestos, en la medida que se logró interpretar las concepciones que tenían los docentes sobre estrategias didácticas para la enseñanza de la comprensión lectora, describir las estrategias que aplican para el mismo propósito y, construir una propuesta didáctica fruto de encuentros reflexivos y de la revisión teórica alrededor de la didáctica y comprensión de la lectura.

Los encuentros reflexivos propiciaron los espacios para determinar las fortalezas y debilidades del sistema docente en torno a la didáctica de la comprensión lectora, estas últimas desde un proceso de autoorganización y bucles de interacción lograron cambiarse en potencialidades y ser incluidas en la propuesta didáctica. Estas acciones de intervención lograron transformar las concepciones de los docentes y enriquecer sus prácticas pedagógicas en torno a la lectura comprensiva, al apropiarse de este nuevo enfoque y aplicarlo en su praxis cotidiana. Lo anterior demuestra como la investigación intervención desde los principios de la complejidad facilitan los espacios para transformaciones ante fenómenos o emergencias que suscitan en el entorno educativo.

La didáctica del proceso lector, requirió que los docentes conozcan los momentos de la lectura comprensiva y las estrategias a aplicar en cada uno de ellos, sin embargo, se admite que este

ejercicio va más allá, porque exige que el docente enseñe a los niños como comprender, es decir, como aplicar estas estrategias para que se apropie de ellas y las utilice de manera autónoma y autorregulada. Esta praxis permitió al mismo tiempo avanzar de manera significativa en la comprensión y el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las habilidades de escuchar, leer, hablar y escribir, que dentro del desarrollo de la propuesta didáctica “A viva voz” se exploraron durante la lectura en voz alta, la lectura individual, los Booktubers y la ficha de lectura.

Una concepción generalizada por parte del sistema docente sobre la comprensión lectora es que esta se desarrolla en la medida que el niño interactúa con la solución de preguntas, la construcción de resúmenes o la síntesis del tema en mapas conceptuales, entre otras actividades que condicionan la lectura hacia la obtención de resultados. Esta visión puede llevar al docente incluso a imponerla como una obligación, y deja de lado la posibilidad de propiciar el gusto por la lectura. El proceso de intervención, da cuenta de que se debe promover la actividad de lectura como un proceso ameno, agradable, de disfrute y deleite que parta además de los intereses y gustos de los estudiantes, para que sea un ejercicio con sentido y sobre todo con significado.

El desarrollo de procesos tendientes a mejorar la comprensión lectora en niños de educación primaria, requiere la combinación sistemática de factores como la preparación de la lectura a realizarse en voz alta, la emotividad para transmitirla, la selección consiente de los textos a partir de criterios mínimos de calidad y pertinencia, la definición del propósito de lectura, entre otros no menos importantes. Sin embargo, se hace necesario destacar que, dentro de cualquier propuesta de lectura, se debe partir de los intereses y gustos de los estudiantes, los cuales como

se demuestra en esta intervención, es posible aprovecharlos significativamente, abriendo los espacios en los cuales el niño pueda interactuar con obras literarias de una manera libre y natural, que le permitan por demás descubrir el tipo o género de lectura con el que se sientan identificados.

Estudios anteriores sobre comprensión lectora centra su atención en el desarrollo de estrategias para alcanzar mejores niveles de comprensión (Barboza y Peña 2014; Peña 2000; Gutiérrez y Salmerón 2012; Solé 2006 Cassany, Solé 2007), otros se orientan hacia la promoción de la lectura con el propósito de formar el hábito lector en los niños (Beuchat 2013; Chávez 2016; Trimiño y Zayas 2016). La propuesta didáctica A viva voz es el resultado de esta revisión teórica y de la reflexión participativa desde las concepciones de los docentes y aplicación de estrategias de enseñanza de la comprensión lectora, la cual permitió desarrollar procesos no sólo de comprensión sino también de afición y gusto por la lectura.

Recomendaciones

La Escuela Normal Superior de Pasto, cuenta con los recursos básicos para la enseñanza de la comprensión lectora, sin embargo, es posible que, mediante la dotación de recursos adicionales como una colección más amplia de libros, un ambiente exclusivo para el desarrollo de actividades de lectura en los distintos niveles conocidos como salas de lectura, así como de equipos multimediales y de proyección se logre generar un ambiente propicio para obtener resultados aún más significativos.

El proyecto pedagógico de “Lectura, escritura y oralidad”, puede tener mayor trascendencia a nivel institucional incluyéndose dentro de los planes de área y de aula de Lengua Castellana, con el propósito de que exista espacios significativos para el desarrollo de las habilidades comunicativas, entre ellas el leer comprensivamente, este ejercicio le brinda a los docentes los elementos básicos para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de sus competencias, por ende en la formación de estudiantes con el dominio de estrategias que les permitan desempeñarse de una manera destacada en cualquier espacio o situación.

La institución puede aprovechar los distintos espacios de investigación que los maestros vienen desarrollando, para realizar procesos significativos de socialización dentro de las aulas, pero sobre todo de construcción, que les den continuidad a los mismos, para que redunden en la formación de los estudiantes. Este aspecto requiere del compromiso y disposición de los maestros al cambio y la posibilidad de aportar desde sus experiencias y conocimientos.

Por otra parte, se recomienda a los docentes contar con un amplio repertorio de títulos en relación a obras literarias infantiles, así como de autores, y manejar los criterios básicos para la selección de los mismos. Esto le facilitara al docente brindar a sus estudiantes la oportunidad de interactuar con obras de calidad y no limitarse a textos o fragmentos que no estén acordes a las necesidades e intereses de los niños de acuerdo a su edad. Por otra parte, se requiere unificar criterios con respecto a las estrategias de enseñanza y compartir concepciones sobre la importancia de la lectura que se evidencien en sus prácticas de aula.

Es fundamental, crear los mecanismos para incluir y darles participación a los padres de familia, no solo para la aplicación de cualquier estrategia, sino también como proponentes en la construcción de dichos procesos. Se conoce que la comprensión lectora, es una dimensión que se debe abordar desde los distintos espacios en los que el estudiante interactúa y para lograr formar una cultura de lectura se requiere de un gusto y disfrute de la misma desde el hogar.

Aprovechar e integrar recursos TIC, para brindarle a los niños la posibilidad de explorar sus competencias comunicativas, como son el leer, hablar, escuchar y escribir. En el caso de la presente propuesta los Booktubers, fue el resultado de un proceso en el cual el estudiante en primera instancia lee y escucha, luego escribe acerca de las fortalezas y debilidades de cada obra literaria, y luego habla para dar a conocer sus puntos de vista invitando a cientos de niños a conocer dichas obras y desarrollando.

Limitaciones

La extensión de los planes de área y de aula de Lengua castellana es uno de los factores que ha limitado en gran medida el espacio dedicado a la lectura y específicamente a la lectura comprensiva, debido a que las políticas de calidad de la institución y la evaluación por logros, exige el cumplimiento de la totalidad de los procesos planteados. Este aspecto se convierte entonces en uno de los factores que limitan la ejecución de la propuesta didáctica planteada. En este mismo orden de ideas, en los planes de área y de aula no se ha establecido un proceso institucional y secuencial de comprensión lectora, delegando la responsabilidad del proceso lector exclusivamente al grado primero.

Otro factor a considerar, para la secuencia de la propuesta didáctica construida es el material de lectura disponible, ante esta realidad se propone como tarea alternativa solicitar a los estudiantes una obra literaria según los grupos de edades a comienzo del año escolar y crear en cada grupo el rincón de la lectura, con la posibilidad de que los libros roten entre los estudiantes para que tengan acceso a obras de literatura infantil variadas.

Finalmente, las concepciones de los docentes, quienes como se dio a conocer a lo largo de la investigación asumen el proceso de lectura comprensiva de manera particular, de acuerdo a sus experiencias y saberes teóricos. La socialización de la propuesta es un primer paso, para hacer visible la necesidad de fortalecer las estrategias de enseñanza de comprensión lectora, sin embargo, el contar con una jornada contraria dificulta el seguimiento del proceso a realizar, en

tanto que la jornada en la cual se concretó la propuesta está siendo desarticulada para darle paso a la jornada única.

Referentes Bibliográficos

Adronio, J. (1980). *La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?* En Guattari, Félix et al. *La intervención Institucional*, México: Plaza y Valdés 1987. p.13-42

Aguilar, M. (2012). *Aprendizaje y tecnologías de la información y comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos*. Revista latinoamericana de ciencias sociales: Niñez y juventud. 10 (2). p.801-811

Aisenberg, B. (2000). *Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales en Cohen*. L. (2016). Los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje de contenidos históricos en el contexto escolar. Universidad de Buenos Aires. Argentina. p.30-31

Alaís, A., Leguizamón, D. y Sarmiento, J. (2014). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC*

Alonso, J., (2005). *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora*. Revista de Educación Universidad Autónoma de Madrid. Edición extraordinaria. p.63 – 93

Álvarez, L., (2007). *La escuela se une para la transversalización del lenguaje*. p.24-33 en Red de Lecturas 2. Un espacio para la escritura y el dialogo razonado. (2007). pp. Nodo del lenguaje de Antioquia. p.237

Álvarez, O., Ramírez, D. (2006). *Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura con un enfoque socio-constructivista y apoyada en tecnologías de información y comunicación. Fase de profundización.*

Anijovich, R., y Mora S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* AIQUE Educación Grupo Editor. Argentina.

Aragón y Caicedo (2009). *La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Pensamiento Psicológico*, Vol. 5, N°12, 2009. p. 125-138.

Ausbel, D., Novak, J. Hanesian, H. (2001). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivista.* Mexico: Editorial Trillas.

Avendaño, D. Martínez. (2013). *Competencia Lectora y el Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Escenarios • Vol. 11, No. 1, págs. 7-22.*

Barboza, F. y Peña, F. (2014). *El problema de la enseñanza de la lectura en Educación primaria.* Educare. 18 (56). Universidad de los Andes. Merida Venezuela. p.133-142

Barrio, I., et al. [.https://www.uam.es/](https://www.uam.es/) Recuperado el 9 de 11 de 2015, de

Belalcázar, A. (2013). *Prácticas de los docentes de séptimo y once para el desarrollo de la comprensión lectora en las aulas de bachillerato de las instituciones públicas de San Juan de Pasto, casco urbano. Centro de investigaciones Universidad Mariana. Pasto.*

Berrios, A., et al (2010). *Plan Nacional de fomento de la lectura. Guía para las educadoras de párvulos de los niveles de transición. Ministerio de Educación. Chile.* p.120

Betancourth, E., y Madroñero, E. (2014).

Beuchat, C. (2013). *A viva voz, Lectura en voz alta.* Bibliotecas escolares CRA. Unidad de currículo y evaluación. Ministerio de Educación de Chile. p.288

Bonilla, E., (1997). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos.* Ediciones Uniandes. Grupo editorial Norma. Bogotá. p.220

Cabero, J., (2006). *Tecnología Educativa: Su evolución histórica y su conceptualización.* Universidad de Sevilla. Capítulo 2. p.13-27

Camilloni, A., (2008). *El Saber Didáctico.* Paidós. Argentina p. 232

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Anagrama. Barcelona.

Cassany, D., Marta L., Sanz G., (2008). *Enseñar lengua.* Barcelona: Grao, 6 (4). Comprensión lectora. España. p.p. 193-207.

Castaño, A., (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes.* Bogotá. Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco. p.50

Céspedes, N.; Ramírez, A.; Sastoque, L. (2012). *¡Lectura en Voz Alta!... Una Herramienta para Potenciar la Oralidad.* Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/blogs/perezr/?p=176>

Chambers, A., (2009). El ambiente de la lectura. Fondo de cultura económica de España. p.132

Chávez, L., (2016). Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. Revista electrónica semestral E-Ciencias de la información. Costa Rica. p.17.

Clavijo, J. Maldonado, A. T., y Sanjuelo, M. (2011). Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información. *Dialnet*, 36.

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, En Coll, J. Palacios, y A.

Marchesi (Comps): Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza. p. 435-453.

Colomer, T. (1993). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Disponible en <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprendiolectora/laensenanzayelaprendizajedelacomprendionlectora.pdf>

Cortés, M., (2016). La era literaria de los Booktubers. Cultura y literatura juvenil. Radio Nacional de Colombia. Disponible en: <https://www.radionacional.co/noticia/cultura/era-literaria-los-booktubers>. Recuperado 9 de septiembre de 2016.

Cruz, M., Pozo, J. Huarte, M., y Scheuer, N., (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores en Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, M., (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. p.359-371 Barcelona Grao.

Del valle (2012). Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes. Dirección general de evaluación e investigación educativa. Ministerio de Educación. Guatemala. p.75

Derechos Básicos de Aprendizaje DBA (2016) Ministerio de Educación Nacional

Díaz F., Hernández, (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Segunda edición. Mc Graw Hill Interamericana. México.. p.419.

Díaz, A., (1984). Didáctica y currículo. Convergencias en los programas de estudio. Edición corregida y aumentada. PAIDOS S.A. México. p.206

Domech, C. Rogero, N., Almansa, C. (2004). animación a la lectura ¿Cuántos cuentos cuentas tu? Madrid. Editorial popular.. p.190

Durán, F., (2011). Las estrategias docentes al servicio del aprendizaje autorregulado. Estudios Pedagógicos. Valdivia. 37 (2). Edhasa, Buenos Aires.

Equipo de Bibliotecas Escolares CRA Minedu (2013). Como preparar una lectura en voz alta. , en A viva voz, lectura en voz alta (2013). Bibliotecas Escolares CRA. Unidad de currículo y Evaluación Ministerio de Educación de Chile.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2006). Ministerio de Educación Nacional. Santa Fe de Bogotá.

Fandiño, G. (1985). Lectura y escritura. Universidad Santo Tomas. Bogotá. p.475

Fernández, M., Pérez, R., Peña, H., Mercado (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. Revista mexicana de investigación educativa. 16 (49). México. p. 1-15

Fernández, M.; Pérez, R.; Peña, S y Mercado, S. (2011) Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. Revista mexicana de investigación educativa, RMIE 16, 49. México

Fernández, Sarramona, Tarín. Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar. Editorial CEAC. Quinta edición, Madrid España, 1981. En Torres, H., y Girón D., (2009). Didáctica general. Coordinación educativa y cultural centroamericana. p.182.

Flórez, R. (2013). Estrategias de enseñanza y pedagogía. VIII Foro Pedagógico.

Foerster, H. V. (1991). Las semillas de la cibernética. Barcelona, España: Gedisa S.A.

Fraca, L., (2004). Una hermenéutica de la cultura escrita electrónica desde el pensamiento complejo. Tesis doctoral. Universidad pedagógica Experimental Libertador, Instituto pedagógico de Caracas. Caracas.

Gaskins, I. Elliot T. (1999). Como enseñar estrategias cognitivas en la escuela. Editorial Paidós Ibérica. . p. 314

- Giardinelli, M. (2006). Volver a leer: Propuestas para ser un país de lectores. Editorial
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*. 14 (1). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. España. p. 117-134
- Goitkoetxea, I., Martínez, N., (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: Breve revisión. Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Educación XXI* 18 (1). p.303-324. España
- Gómez, E. y Tacarena, E. (2014). La investigación intervención en el terreno socio-educativo. *Sicética*. 43. Recuperado Junio 18 de 2017 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200001
- Gómez, L. y Madero I. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56), 113-139.
- Gómez, M. (2014). Criterios que orientan a un grupo de docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia escrita en estudiantes de educación básica y media. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología. Bogotá.
- Goodman, K., (1996). Textos en contexto. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Ira. p.68
- Gurdián, A., (2007). Paradigma cualitativo en la investigación Socio-educativa. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Agencia española de cooperación internacional. Costa Rica. p. 283

Gutiérrez, C. y Salmerón, H., (2012). Estrategias de comprensión lectora. enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. 61 (11). p. 183-202

Gutierrez-Braojos C., y Salmerón, H., (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado*. 16, (1).183-202

Guzmán Fajardo y Duque (2014). Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de Educación Primaria. Revista colombiana de Psicología 24 (1). Bogotá. p. 61-83.

Guzmán, L., Fajardo, M., Duque., C., (2014). Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria. Universidad Nacional de Colombia. p.60-83

Hernández, F., y Maquilón J., (2011). Las creencias y concepciones. Perspectivas complementarias. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. Murcia 14 (1). p.165-175

Hernández, J. A., y Arteaga, D. H. (2011). <http://ribuc.ucp.edu.co/>. Recuperado el 4 de 10 de 2015, de <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/580/completo.pdf?sequence=1>

<http://intellectum.unisabana.edu.co/>. Recuperado el 4 de 10 de 2015, de

<http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/11347?locale-attribute=en>

<http://ridum.umanizales.edu.co/>. Recuperado el 10 de 10 de 2015,
de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1864/TESIS%20ENSE%C3%91ANZA%20PARA%20LA%20COMPRESI%C3%93N.pdf?sequence=1>

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf

ICFES (2015). Colombia en PISA 2015 Informe Nacional de Resultados. Resumen Ejecutivo Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. p.27

Jiménez, E (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora, qué son y qué relación existe entre ellas. Universidad de la Rioja. p.65-74

Jiménez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas, la construcción de un camino hacia la lectura. Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios. 103. p.59-78

Juárez, J., Comboni S., (2012). Epistemología del pensamiento complejo. Revista Reencuentro, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad de Xochimilco Distrito Federal. México. 65. p.38-51

Jurado, F., (2014). La lectura crítica, El dialogo entre los textos. Revista Ruta Maestra. Santillana. 8. Colombia. p.10-15

Jutoran, S., (1994). El proceso de las ideas sistémico cibernéticas. Sistemas familiares. 10 (1). Buenos Aires Argentina. p.19

Langer, J. (1990). The processes of understanding: Reading for literary and informative purposes. *Research in the Teaching of English*. p.229-259

Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario. México. Fondo de cultura Económica.

Ley General de Educación (1994) Ministerio de Educación General. Santa Fe de Bogotá.

Lineamientos para la aplicación muestral y censal (2014). ICFES. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. p.129

López, B. y Basto, S. (2010) Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. Universidad de la sabana. Dirección de Publicaciones científicas. Bogotá

Lukomski, A., y Mancipe E., (2008). El paradigma emergente y su impacto en la investigación epistemológica de las ciencias sociales. *Revista Hallazgos*. Universidad Santo Tomás. 10. Bogotá. p.133-145

Madariaga, J. M., Chireac, S. M., & Goñi, E. (2009). Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. *Revista española de pedagogía*, 301-318.

Madero, I., y Gómez, L. (2011). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación educativa*. 18 (56). p.113-139

Mandel y Britlain R., (2003). The nature of story book in the elementary school current practices on Reading Books to children Parents and Teachers Ed Anne van Kleck Steven Sthahl and Euridice Bauer Nueva York Roulledge

Martínez, C. (1997). El desarrollo de las estrategias discursivas a nivel universitario. En Martínez C (Comp), Los procesos de la lectura y la escritura. p.11-41. Santiago de Cali. Universidad del Valle

Martínez, J., (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. Investigación en la escuela. Departamento de didáctica y organización escolar. Universidad de Valencia.. p.41-50

Martínez, R. D., y Rodríguez, B. P. (2011). Estrategias de comprensión lectora mediadas por tic. *Dialnet*, 25.

Maturana, H., (1994). El sentido de lo Humano. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.. p.315

Medina, A., y Salvador, F., (2009). Didáctica General. Pearson Educación. Madrid UNED. p.480

Mendoza E. y Díaz C.1997 Pedagogía y didáctica, aportes para cualificar la enseñanza. CEID Montería. p. 58.

Mier, R., (2002). El acto antropológico: la intervención como extrañeza. Revista Tramas 18-19. p.13-50

Mil Maneras de Leer (2004). Ministerio de Educación Nacional. Guía práctica para navegar en la biblioteca. Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/mm1/sitio/presentacion2.html>

Millán, N., & Rosa, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 109-133.

Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona.: Graó.

Moreno, E. (2013). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (4), 177-196.

Morín, E. (2001). Los Siete Saberes Necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Magisterio.

Morín, E., (1995). Contrapunto IV: Epistemología de la complejidad. En Espinosa, A., (2013). El ayer y el hoy, lecturas de antropología política II. El futuro. Universidad Nacional de Educación a distancia. Madrid. p.492

Morín, E., (1998). Introducción al Pensamiento complejo. GEDISA. Barcelona p. 167

Morín, E., (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Nueva visión Argentina. p.139

Morín, E., (2000). Antropología de la libertad. CNRS. Paris.

- Mullins, I., Kennedy, A., Martin, M. y Sainsbury (200). Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Segunda edición. Roelma. Boston. p.113
- Munita, F. y Riquelme, E. (2013). Leer con otros para leerse a sí mismo. La lectura mediada de la literatura infantil y sus aportes al desarrollo de sus competencias emocionales. p.30-46, en A viva voz, lectura en voz alta (2013). Bibliotecas Escolares CRA. Unidad de currículo y Evaluación Ministerio de Educación de Chile. p.288
- Naranjo, E. S. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. ISSN 2224-2643, 3(1), 103-110.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana, 1987.
- Olivares, C. (1991). Jóvenes lectores: Caminos de formación. Dirección de Educación del MEC Plan Nacional de Lectura. Formación de jóvenes lectores.. p.34.
- Pabón y Trigos, (2016). Estrategias para la formación en competencias y pensamiento complejo, (p 19-65). INNOVA CESAL Recuperado 23 de abril de 2016 en http://www.innovacesal.org/innova_public_docs01_innova/ic_publicaciones_2012/pubs_ic/pub_01_doc03.pdf
- Paiva, A. (2004). Edgar Morín y el Pensamiento de la Complejidad. Revista Ciencias de la Educación. 4 (1). Valencia. p.239-253
- PEI 2015 Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa Municipal Escuela Normal Superior de Pasto QUINTA VERSIÓN.

Peña, M., y Bolaños, L., (2009). La investigación como proceso de intervención social. Revista Ra Ximhai 5 (2). p.181- 186

Pérez, A., (2014). Tipos de texto. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México p.p. 21

Pérez, J., (2007). La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos. UPEL Instituto pedagógico de Miranda. José Manuel Siso Martínez. Revista universitaria de Investigación. 8. (1)

Pérez, M., (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de lectura- Fundalectura. Universidad del Valle.. p.71-88

Pitluk, L (2006). “La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo” Editorial Homo Sapiens. Rosario.

Plan Nacional de Lectura y Escritura (2012). Criterios para seleccionar materiales de lectura y conformar colecciones para la primera infancia. Fundalectura – Ministerio de Cultura. Bogotá. p.24

Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, M., (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. p.95-132. Barcelona Grao.

Quintanal, (2005). La animación lectora en el aula: técnicas, estrategias y recursos. Madrid. Editorial CCS. p.140.

Rodríguez, L., Aguirre, J., (2011). Teorías de la complejidad y Ciencias Sociales. Nuevas estrategias Epistemológicas y Metodológicas. Nómadas. Revistas Sociales y Jurídicas. 30. Argentina.

Salazar, S. (2006). Claves para pensar la formación del hábito lector. Recuperado 1 de julio de 2017 en http://eprints.rclis.org/8551/1/habito_lector_salazar.pdf

Salvador, F. y Medina A. Didáctica general. Pearson Prentice Hall 2002 435 Madrid España Módulo de Pedagogía. Corporación Iberoamericana

Sánchez, C (2014). Prácticas de Lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. UNESCO. p. 50

Santiago, A., Castillo, M., Morales, D., (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Universidad Pedagógica Nacional 26. p.27-38.

Santiesteban, N., (2012). Didáctica de la lectura. Fundamentos, conceptos, habilidades, ejercicios y métodos para la enseñanza de la lectura. Editorial Académica Española.. p.152

Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles. New York: Plenum Press.

Segovia B, Salazar, M. y Erazo, N. (2013). Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula. Revista Criterios 20 (1). p.161-185.

Serie Lineamientos Curriculares Lengua Castellana (1998). Ministerio de Educación Nacional

Solé, I., (2006). Estrategias de Lectura 16a edición. GRAO. Barcelona.. p.176.

Solé, I., (2011). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación (59). p.43-61

Solé, I., (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación (59). p.43-61

Susa, C., (2009). Investigación /intervención: una mirada desde la complejidad. Revista tendencia y retos. 14.. p.237-243

Teixidor, E., (2007). La lectura y la vida. Ariel. Barcelona. p.209

Tobón, S., Pimienta, J., García, J., (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación. México. p. 216

Trimino, B., Zayas, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en clases. EduSol. Universidad de Guantánamo Cuba. 16 (55). p.54-62

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Revista *Liberabit*, Lima Perú 11(11). p. 41-48

Velasco y Mosquera recuperado en http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf julio 8 de 2016.

Vilanova, S., Mateos, M., García, M., (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en los docentes universitarios de Ciencias. Revista Iberoamericana de Educación Superior. México. II (3).. p.53-75.

Yepes, L., Ceretta M. Díez C., (2013). Jóvenes lectores caminos de formación. Ministerio de Educación y Cultura. Uruguay.. p.134.

Yubero, S. Larrañaga (2010). El valor de la lectura, en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en los niños. Universidad de Castilla. Revista OCNOS. 6. p. 7-20

Zabala, A., (1995). La práctica educativa. Como enseñar. Graó. Séptima edición.

Zambrano, D., (2001). Didáctica de las ciencias. Pasto: Universidad Mariana. p.265.

Anexos

ANEXO A. MATRIZ 1 ENTREVISTAS A DOCENTES GRADO TERCERO

OBJETIVO ESPECÍFICO 1	Interpretar las concepciones que tienen los docentes de grado tercero sobre estrategias didácticas en el proceso de comprensión lectora.			
CATEGORIA	DOCENTES GRADO TERCERO		SUBCATEGORIA INDUCTIVA	CATEGORIA INDUCTIVA
	D-08	D-09		
Concepciones estrategias de enseñanza.	¿Qué entiende usted por estrategias de enseñanza? D-08 Son las acciones, los medios, las técnica o actividades que el docente planifica, revisa, en nuestro caso siguiendo un orden a los planes curriculares que nosotros tenemos, este proceso se debe tener en cuenta a los cuales va dirigido nuestro trabajo académico, en nuestro contexto es muy diverso, tenemos estudiantes que vienen de diferentes contextos sociales y toca acomodarlos, tanto a niños que tienen necesidades educativas que nuestra institución tiene varios de ellos. En mi curso tengo varios que tienen estas necesidades, entonces son todas estas actividades que realizo. Ahora, ¿cuales conozco? antes de abordar los temas hay muchas actividades, pero siempre que se aborda cualquiera de los temas, siempre inicio con una lluvia de ideas, y acerca de eso el estudiante empieza a participar y en esa lluvia de ideas identificar el grado de conocimiento o los conocimientos previos que los estudiantes traen, y partiendo de esto que se hace consecuentemente, se hace el desarrollo de la actividad. Otra de las actividades son las predicciones a través de imágenes, título de algún cuento, entonces empezamos a trabajar las predicciones, y el niño se imagina el tema que se va a hacer en las diferentes asignaturas, afortunadamente	¿Qué entiende usted por estrategias de enseñanza? D-C9. Son unos instrumentos de los que nos valemos los docentes para contribuir al desarrollo e implementación de las competencias de los estudiantes, respecto a cuáles conozco, están las que sirven para recabar conocimientos previos que son las que más utilizamos en nuestro colegio, debido al modelo pedagógico y hay otras que nos sirven para organizar y estructurar contenidos.	Acciones medios técnicas actividades instrumentos Conocimientos previos Lluvia de ideas Predicciones.	Saberes teóricos sobre estrategias didácticas. Saberes teóricos sobre estrategias didácticas.

	nosotros trabajamos varias asignaturas el cual podemos enriquecer este proceso y poner en práctica estas estrategias.			
I ¿Qué entiende por estrategias de comprensión lectora? ¿Podría mencionarnos algunas?	D-08 Bueno las estrategias de comprensión lectora pues son todas las actividades que permiten que el estudiante comprenda lo que está leyendo, porque muchas veces los estudiantes leen pero no saben dar un resumen, o sea leer literalmente entonces tiene que mirar qué grado de asimilación él tiene, Entonces qué estrategias se tienen, entonces cuando el niño está leyendo uno lo que sugiere a partir de los títulos y todo eso, Que ellos subrayan las palabras en dos casos, por ejemplo, que subrayen uno las palabras que más les llama la atención, o las palabras que desconocen, las palabras que ellos conocen para mirar en el grado de conocimiento acerca del léxico que están trabajando, y las que desconocen pues para para que despejen el significado y enriquezcan su léxico, también que los niños sepan identificar cuáles son las ideas principales de un texto en el cual se va a desarrollar entonces esa es una estrategia que a los niños les permite comprender más cuando están haciendo interpretación de textos y otra de las estrategias también que es importante es que los niños hagan los resúmenes, resúmenes cortos, dentro de esto de comprensión lectora Pues los niños siempre son muy imaginativos y es	I. ¿Qué entiende por estrategias de comprensión lectora, nos podría nombrar algunas de ellas? D-C9. Son una herramienta que utilizamos para que el estudiante sea capaz de sacar información de lo que lee para que sean capaces de interpretarla y reflexionar sobre ella.	Actividades Herramientas	Saberes teóricos sobre estrategias de comprensión lectora
			Subrayado palabras llamativas o desconocidas. Identificar ideas principales. Resúmenes.	Docentes estratégicos, estudiantes competentes.

	muy importante trabajar en cuanto a la narrativa tenemos muchas estrategias porque eso enriquece el conocimiento del niño. I- ¿Qué relación existe entre estrategias de enseñanza y estrategias de comprensión lectora? D-08 Las estrategias de aprendizaje son muy importantes en este proceso ya que de ella depende el grado de motivación y compromiso que el estudiante tiene hacia el desarrollo de las diferentes actividades que ellos realizan para poder fortalecer su competencia lectora. Si hay mucha relación por ejemplo cuando nosotros decíamos en la competencia lectora, los niños en las predicciones que hacen es importante porque uno, el niño empieza a desarrollar imaginación a través de imágenes que uno le presenta, o de frases también que uno inicia con una frase, entonces el niño empieza a desarrollar la competencia lectora, Ahí estamos integrando las ideas previas que tiene o el grado de motivación que tiene el niño. I- Desde su experiencia profesional ¿cómo se puede lograr que los niños sean lectores competentes? D-08 Este es un trabajo muy arduo, no es únicamente del docente requiere de mucho trabajo dedicación y no únicamente del docente en el aula sino de la familia, porque cuando un niño tiene	I. ¿Qué relación existe entre estrategias de enseñanza y estrategias de comprensión lectora? D-C9. Existe una relación profunda, porque el proceso de comprensión lectora requiere de la aplicación de ciertas estrategias de enseñanza aprendizaje para que sea efectivo y a la vez productivo. I. ¿Desde su experiencia profesional como puede lograr que los niños sean lectores competentes? D-C9. Pienso que el ejemplo es el que arrastra, por lo tanto, pienso que los docentes debemos ser los primeros en	Motivación Interés Productividad Efectividad Interacción escuela y familia. Hábito lector. Transversal Internet Intereses y gustos de los niños. Ejemplo docentes y familia.	Interrelación teórica practica entre estrategias didácticas y estrategias de comprensión lectora. Interrelación teórica practica entre estrategias didácticas y estrategias de comprensión lectora.
--	--	--	--	---

	un acompañamiento no se queda únicamente en lo que uno le ha explicado, sino que ellos inclusive ayudan trayendo aportes que son muy significativos, pues, para lograr que los niños desarrollen la competencia lectora a través de la lectura y escritura eso se debe aplicar en todos los campos del saber en nuestro caso nos favorece que somos los docentes tenemos en todas las asignaturas, pero la comprensión lectora no únicamente se centra en los primeros grados sino en todo el desarrollo de su formación académica y su vida entera. Entonces, esto tiene que trabajarse en todas las asignaturas el proceso de motivación, enriquecimiento. También nosotros miramos que hay muchos recursos en la actualidad a través de los medios de comunicación, a través del internet hay muchos recursos que nos permiten como que el niño se motiva hacia la comprensión de la lectura porque como los jóvenes son más visuales son auditivos lo que ha llevado a que la parte escrita quedé un poquito desplazada, pero hay diferentes formas de lectura entonces es uno importante recurso el internet y para que nosotros tengamos muy en cuenta. I- Como maestra en su práctica pedagógica, ¿enseña a sus estudiantes estrategias para mejorar la comprensión lectora? ¿Cómo lo hace? ¿Qué estrategias enseña? D-08 En el caso de los estudiantes nos permite guiar a que el niño comprenda y entienda lo que lee entonces lo que decía anteriormente, para eso hay que	desempeñarnos como lectores competentes. Debemos hacer de la lectura un hábito en todas las clases ya que ello despierta en los estudiantes el amor por la lectura. Además, se debe permitir que ellos averigüen sobre temas de interés y comenten sobre estos temas con sus compañeros. I. Como maestra en su práctica pedagógica ¿qué estrategias aplica en los procesos de comprensión lectora? D-09. Una de las estrategias que utilizo es leer juntos un libro, hacerles preguntas a los niños sobre el mismo, principalmente que ha hecho el	Lectura compartida Preguntas Dibujos Resumen Finales alternativos Ideas principales Mapas conceptuales Vocabulario. textos narrativos textos informativos	Docentes estratégicos, estudiantes competentes.
--	--	--	--	--

	identificar que el niño sepa reconocer cuál es la idea principal del texto, que vaya identificando las palabras que para él despiertan interés o desconocen que hagan resúmenes pueden hacer también como unos pequeños mapas conceptuales, dentro de las predicciones a través de imágenes uno puede empezar hacerle las preguntas para que entre ellos las enriquezcan o sea de qué habla el texto qué crees que va a significar esta gráfica, que puedes observar, qué tanto conoces, por ejemplo cuando uno lee cuentos y fábulas dónde están relacionados los animales eso sí es importante porque nos permite integrar no únicamente lo de castellano sino también ciencia naturales que conoces de este animalito que puedes aportar hacer los resúmenes, dentro de la narrativa es uno de los elementos que en mi caso me aporta mucho, los niños se fascinan con la lectura de cuentos, tienen también un gran interés acerca de las leyendas, entonces ese es una motivación que uno en mi caso yo la he utilizado, Obviamente que no en todos los niños cómo tenemos que mirar sus ritmos de aprendizaje su contexto No todos van a ofrecer una respuesta muy óptima, pero en su mayoría sí lo hacen. I- ¿Qué estrategias de enseñanza ofrecen mejores resultados en la comprensión lectora? ¿Por qué considera que son efectivas? ¿Como lo	personaje, por qué lo ha hecho, que haría en su situación, tratar de meterlos a ellos en la historia, leer artículos, cuentos noticias y pedirles a veces que resuman con sus propias palabras hacer dibujos después de la lectura de un texto, escribir finales alternativos para una historia, ofrecerles la oportunidad para que a partir de unas frases sigan la historia, y diferentes alternativas para que desarrollen su creatividad e imaginación. Además, así aprenden vocabulario, pueden jugar con definiciones y jugar con palabras cotidianas. I. ¿Qué estrategias ofrecen mejores resultados en la comprensión lectora, porque considera que son efectivas,	Textos narrativos Finales alternativos Ser parte de la historia.	Docentes estratégicos estudiantes competentes
--	--	--	---	--

	evidencia? D-08 Pues aquí es como muy complejo esa pregunta, porque imagínese siempre estamos como encerrados en eso de que la juventud casi poco lee, yo miraba una vez una un informe que decían que cuando los estudiantes ya se están formando en la universidad casi poco leen, O sea que tienen otra forma diferente de completar su aprendizaje, entonces a mí me parece que la pregunta es muy compleja además hay diferentes situaciones uno a veces mira qué unas estrategias que utiliza en un grupo y otro, muchas veces que uno dice si esto me resultó tan efectivo en los otros cursos porque ahora no hay el éxito, o tal vez el rendimiento que uno esperaba, pero lo que digo tanto en los niños es muy importante trabajar la narrativa el cuento, el mito y la leyenda como para que los niños se motiven mucho. I- 7. ¿Qué recursos (logísticos) considera son indispensables para aplicar estrategias de comprensión lectora? ¿Cuenta con ellos? D-08 Hablando de nuestra institución, son importantes los recursos logísticos, pues aquí tenemos sí tal vez no en un 100% como uno esperaría pero si hay recursos, la biblioteca donde cuentan con alguna literatura infantil que es importante, pero además de eso nosotros tenemos la ventaja de las aulas de informática, entonces a través de estas aulas, no únicamente aquí dentro de la institución sino con los recursos	como lo evidencia? D-09. A mí me parece que todas las anteriores son efectivas, pero considera que una significativa es ofrecer finales alternativos, o exponer qué harían ellos en esas situaciones porque esto posibilita que participen de la historia y jueguen con su imaginación. I. ¿Qué recursos logísticos considera son indispensables en el desarrollo de la comprensión lectora, cuenta con ellos? D-09. Creo que lo más importante es contar con una gran cantidad de textos narrativos, que estén acorde a las necesidades de los estudiantes, se pueden complementar con videos que pueden ser de cuentos, de fábulas, puede ser con títeres, se necesita una sala de lectura infantil. En nuestra institución contamos con biblioteca dotada con material	Biblioteca Sala de Informática Sala de audiovisuales Hace falta mayor dotación de libros y una sala específica de lectura infantil	Espacios Ecolectores disponibles y necesidades logísticas
--	---	---	--	--

	tecnológicos que hay en sus hogares y todo eso se puede trabajar mucho como la lectura infantil, a través de la lectura de cuentos, nosotros en el internet encontramos una gran riqueza de estos recursos qué es importante para para los niños, ósea yo he mirado he trabajado por ejemplo integrando el área de inglés y de castellano con una escritora y narradora de cuentos Beatriz Montero que tiene un material muy importante y en muchos casos yo lo he trabajado tanto porque ella trabaja la parte del Castellano y sus mismos textos hace la transcripción al inglés entonces es como un recurso importante que lo he incorporado también lo de audio cuentos cuando uno lo lleva la sala de informática Entonces los niños se motivan ellos miran escuchar y después hacen su producción también basado en lo que han mirado. Es un importante recurso que tenemos aquí en la institución, tenemos también el aula de audiovisuales donde uno puede traer su material y lo proyecta. I- 8. ¿Qué tiempo dedica al proceso de comprensión lectora? ¿Es suficiente? ¿Por qué? D-08 Pues el tiempo es como uno lo está haciendo permanente, permanente pues como usted sabe las lecturas no únicamente la centra en el área de castellano sino en todas las asignaturas, a veces como que no es suficiente porque en el desarrollo de las áreas curriculares y los planes de aula y todo eso hay mucha temática que es muy	infantil, pero pienso que es necesario un lugar de lectura infantil donde solamente los niños acudan. ¿Qué tiempo dedica al proceso de comprensión lectora, es suficiente? D-09. Dedico tres horas semanales solo a la interpretación de textos, pero también se desarrolla la comprensión lectora en el trabajo con las guías cuando se trabaja con textos pequeños. No me parece suficiente, el tiempo se debería ampliar para lograr mejores y mayores resultados.	Inmerso en todas las áreas. Tres horas semanales	Interrelación teórico-practica Entre estrategias didácticas y estrategias de comprensión lectora
--	---	---	--	---

	extensa y entonces como que a veces como centradas en alcanzar y abarcar todo lo que nos están exigiendo el cumplimiento y todo como que uno no le pudiera dedicar todo el tiempo que quisiera, pero ahí se hace todo lo posible, pero hay que hacer un compromiso muy grande con los padres de familia, es importante que el acompañamiento que ellos hacen.			
--	--	--	--	--

ANEXO B. MATRIZ 2 OBSERVACION PARTICIANTE

OBJETIVO ESPECÍFICO 2	Describir las estrategias didácticas que aplican los docentes de grado tercero en el proceso de comprensión lectora.			
CATEGORÍA DEDUCTIVA	DOCENTE C -2		SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS
	CRISTIAN BENAVIDES	ELIZABETH TOVAR		
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	La docente 3-2 inicia la sesión motivando a los estudiantes para que participen y estén atentos en todo el desarrollo de la clase, lo hace con una actitud positiva de tal forma que hace que todos estén prestos y atentos al desarrollo de la clase, utiliza las nuevas tecnologías (Tics) es decir un video beam para hacer la proyección de la temática correspondiente, inicia haciendo a los estudiantes una serie de cuestionamientos para indagar conocimientos previos y hacer predicciones . Los niños responden a los cuestionamientos activamente y su gran mayoría quiere participar, la docente mantiene la atención de todos los estudiantes y la mayoría levanta la mano para participar, algunos estudiantes se sienten incómodos porque levantan la mano y la docente no los hacen participar. Hace lectura en voz alta , luego da la palabra a un niño para que continúe lectura mientras invita para que los demás escuchen activamente, los niños escuchan atentos, luego hace un pequeño corte para saber si los niños están comprendiendo y hace preguntas de tipo literal e inferencial , luego invita para que otro niño continúe la	La profesora inicia la clase con un tono amigable invitando a los niños a leer el texto que preparó para ellos en diapositivas las cuales se proyectan a través del video beam , (como ella lo había comentado en uno de los escenarios conversacionales) estrategia didáctica que viene utilizando con el propósito de motivar a los pequeños, gracias a que esta herramienta le permite utilizar figuras coloridas y llamativas durante todo el texto. Después de leer el título del libro la profesora pregunta a uno de los estudiantes ¿De qué piensas que se va a tratar el cuento? el niño responde que los amigos le preguntan por qué tiene tantas arrugas. Otro estudiante también comenta - El autor del libro iba a una excursión y se preguntó por qué el caimán tenía tantas arrugas y el libro va a tener las respuestas. La profesora pregunta ¿Por qué será que el caimán tiene tantas arrugas? uno de los estudiantes responde el caimán permanece mucho tiempo en el agua - porque ya está viejo - para poder respirar por las escamas -La profesora invita a uno de los niños a que comience la lectura en voz alta , quien la realiza de manera pausada. Terminada la lectura, la profesora retoma la palabra	- Actitud amigable y expresividad - Uso de video beam - Revisión de conocimientos previos. - Predicciones, inferencias e hipótesis. - Lectura en voz alta. - Supervisión de la comprensión.	Afecto Recursos multimediales Procedimientos cognitivos

	lectura, La docente hace preguntas relacionadas con la vida real y los invita a contar sus experiencias que ellos han tenido y los niños cuentan lo que le sucede en su contexto social y familiar. Mantiene la atención de los estudiantes por un largo periodo de tiempo pero ellos se sienten un poco cansados , Al final la docente hace énfasis en la moraleja que deja la historia y ¿cómo? la pueden relacionar con la vida real, el cual los estudiantes responden activamente y muchos de ellos responden que sí le serviría para transformar su vida por ejemplo cuando se habla del Caimán a pesar de que tiene su piel arrugada, está tiene muchas ventajas el cual le permite vivir en ambientes extremos. La docente invita a sus estudiantes a plasmar las ideas importantes o que más les llamó la atención en su cuaderno literario sobre la historia leída y también a realizar una creación artística del Caimán.	para preguntar ¿Qué sucedió con el clima en esa temporada? Durante la lectura del texto la profesora asigna a un nuevo estudiante para cada párrafo, y una vez termina la lectura la profesora realiza cuestionamientos para que los niños infieran una determinada información a partir de lo leído por ejemplo ¿Según esta lectura como era el señor caimán? ¿Para que se cuidaba? ¿Cuál era la razón por la que el caimán no quería arrugarse?. ¿Sería que esta señorita estaba tan interesada como el caimán estaba de ella? esta señorita se le fue al caimán ¿cómo se siente uno cuando se va un familiar que uno quiere mucho. Varios levantan la mano y cuentan su experiencia. La lectura continúa con la participación de otro estudiante, quien lo hace con seguridad. Al terminar la profesora pregunta ¿Ustedes saben que son los bejucos? los niños contestan que no la profesora explica que son una especie de ramas que sirven para amarrar, así que el caimán tomó las hojas secas y se las amarró con los bejucos. la profesora pregunta ¿Qué piensan que a a suceder después?. Llama también la atención como después de la lectura que realiza una de las estudiantes, sus compañeros realizan expresiones ¡Aaaa!, ¡pobrecito! que se hacen más evidentes con la comentario de la profesora en un tono triste "pobrecito, estaba escondido y su amada no lo pudo ver, y lo peor es que su amada tenía muchos pretendientes. Terminada la lectura del cuento la profesora procede a explicar el trabajo que realizarán en su Cuaderno Literario y les dice: "con su imaginación van a crear una historia en la que se explique por qué los caimanes tiene la piel arrugada, será su versión del tema.	- Relacionar el tema leído con situaciones y contextos familiares. - Lectura participativa en voz alta. - Creaciones literarias - Representación gráfica .	Contexto Creatividad
	DOCENTE C -8		SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA

CATEGORÍA DEDUCTIVA	CRISTIAN BENAVIDES	ELIZABETH TOVAR	INDUCTIVA	INDUCTIVA
ESTRATEGIAS DIDACTICAS	La docente inicia su clase realizando preguntas de conocimientos previos y de predicción, Trata en lo posible de hacer participar a todos los niños que levantan la mano, Las preguntas son de tipo literal e inferencial, posteriormente entrega las guías de aprendizaje cada uno de los estudiantes realizando cada una de las instrucciones que deben desarrollar en el proceso, las palabras que están subrayadas deben buscarlas en el diccionario, antes les pide a los estudiantes que interprete en la imagen además la docente realiza preguntas algunas de nivel crítico y de análisis donde invita a los estudiantes a cuestionarse, invita a los estudiantes a que den otros títulos a la fábula invita a los estudiantes después de haber leído en voz alta donde la docente inició la lectura y pues si realmente lo hacen los estudiantes, y como parte fundamental de su estrategia hace que los estudiantes representen la fábula, y salen de a dos estudiantes a hacer el dramatizado, Invita a los estudiantes que están enfrente a que actúen de una forma más espontánea haciendo la mímica y los gestos del personaje, luego los estudiantes pintan los dibujos.	La profesora nuevamente explica la actividad a desarrollar, esta vez puntualmente diciéndoles que van a leer el texto y van a buscar personificaciones, comparaciones. Entrega la guía en la que se explica que es el diálogo junto a un ejemplo seguido se encuentra la fábula 'El zorro y la gallina' Antes de leer miran quienes son los personajes con el dibujo. La profesora pregunta a uno de los estudiantes. ¿Qué crees que está pasando? Sin leer, solamente mirando el dibujo (se escuchan diversas inferencias) Enseguida la profesora explica que van a leer la fábula, ella va a iniciar y luego la profesora escoge, al decir gracias escogerá a otro niño nuevo para que continúe. Expresa también que al ir leyendo irán comprobando que hipótesis son las más acertadas. Al leer el título, la profesora pregunta ¿Qué otro título podemos ponerle al texto? Varios niños piden la palabra en voz alta y son escogidos por la profesora para contestar. En seguida escoge a dos estudiantes para que dramaticen la fábula, la profesora lee la parte narrada e invita a los niños a imitar los gestos de los personajes. Retoma lo leído para insistir al estudiante que represente las acciones del zorro. A continuación todo el grupo repite las textos del zorro, la profesora insiste en la entonación para que haya un buen diálogo con la gallina. La clase continúa identificando las palabras subrayadas para buscarlas en el diccionario. Los niños dan respuesta al tercer y cuarto punto de la guía que la profesora ha preparado para desarrollar el tema, probablemente para propiciar el desarrollo de la	-Revisión de conocimientos previos. -Realización de predicciones sobre el tema a partir de imágenes y el cambio de títulos. - Buscar palabras desconocidas en el diccionario. - Explicación sobre el mecanismo de lectura. -Dramatizaciones - Desarrollo de preguntas interpretativas.	Procedimientos cognitivos Creatividad Interpretar para comprender

		comprensión lectora la cual dice 3. ¿Qué pretendía el zorro? 4. ¿Cómo actuó la gallina?		
CATEGORÍA DEDUCTIV A	DOCENTE C -9		SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA
	ELIZABETH TOVAR			
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	MAYO 19 La docente inicia la clase presentando una imagen de un jaguar e indaga sobre los conocimientos que los niños tienen sobre este animal, al escuchar las explicaciones que realizan los niños se detiene en la expresión “se camufla” y pregunta ¿Qué es camuflarse?, la docente estimula cada respuesta con un ¡muy bien! Luego presenta la imagen de una nube y vuelve a preguntar ¿De qué están formadas las nubes?, escucha las respuestas al cuestionamiento realizado y los felicita. La docente entrega la lectura de la narración “El jaguar y la nube” y procede a leerles el texto, al llegar a la palabra pavoneaba, se detiene y pregunta por el significado de la palabra. Al terminar la lectura la docente pregunta por el tipo de texto, los niños lo relacionan con una fábula porque deja un mensaje. Enseguida la profesora propone cambiar el final de la fábula, inmediatamente muchos niños	JUNIO 27 La profesora les indica a los niños la guía en la cual hay una imagen, explica también que se puede realizar la lectura de esa imagen diciendo: “la van a observar y se van a imaginar en su cabecita de que se puede tratar esa lectura, se lavan a inventar la historia”, antes de que los niños comiencen a idear su historia realiza preguntas acerca de los personajes que se observan en la imagen ¿Qué personajes hay en esa historia? ¿Que sabemos del gato? ¿Qué otro personaje hay? ¿Qué sabemos del pollo? ¿Qué otro personaje tenemos? Luego la profesora les entrega una guía con preguntas y les indica que las contesten hasta la número 5. Terminada la actividad la profesora invita a que los niños intercambien la guía que tienen sus respuestas. La profesora lee las preguntas y todas las alternativas, los niños participan con sus respuestas y las justifican luego analizan porque las demás opciones no son verdaderas este	- Presentación de imágenes alusivas al tema de lectura. - Indagación sobre conocimientos previos. - Realización de predicciones, inferencias e hipótesis. - Definición de términos desconocidos de manera colectiva. - Identificación del tipo de texto. - Cambiar el final de la historia.	Procedimientos cognitivos.

	piden la palabra. Los niños participan, al parecer algunos no piensan muy bien sus ideas porque se limitan a repetir las ideas de compañeros anteriores. De igual manera pide cambiar el inicio de la historia, los niños participan con la misma dinámica anterior. En seguida la profesora escribe tres preguntas en el tablero, las cuales son anotadas por los niños en el cuaderno y resueltas en forma grupal. Cuando los niños terminan de escribir la docente lee la pregunta y las posibles respuestas, los niños levantan la mano con cierto orden y expresan sus opciones, en conjunto escogen la respuesta con unanimidad. En el cuarto punto de la guía redactan otro final para la fábula, la profesora invita a leer los finales. En el siguiente punto de la actividad la profesora explica que de acuerdo a la lectura realizada sobre “El jaguar y la nube”, deben anotar el mensaje o la enseñanza que les dejó la lectura. Los niños se toman su tiempo para escribir. Después de transcurridos unos minutos la profesora pregunta quien quiere leer el mensaje de la lectura. Los niños que tienen la palabra participan, sus ideas muestran coherencia con el tema de la fábula.	proceso se realiza a través de un trabajo colaborativo, con los aportes de los pequeños y la orientación de la docente. Los niños participan con sus respuestas y la profesora pregunta por qué Ahora, dice la profesora vamos a desarrollar el punto seis, narra con tus propias palabras una historia a partir de las imágenes observadas. Me van a contar la historia como un cuento. La profesora los invita a trabajar. Una vez culminada la actividad, los niños salen voluntariamente al frente para leer sus escritos, al terminar la lectura cada niño recibe un expresión de estímulo “muy bien” “buen trabajo”, “que bonita historia”.	- Solución de preguntas inferenciales de manera individual. - Verificación de respuestas de manera colectiva. - Redacción del mensaje de la lectura. - Lectura de imágenes. - Creación literaria a partir de las imágenes observadas.	Infiero para comprender Creación y creatividad
CATEGORÍA DEDUCTIVA	DOCENTE C 5		SUBCATEGORIAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS
	CRISTIAN BENAVIDES	ELIZABETH TOVAR		

			INDUCTIVAS	
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	La docente C-5 inicia su clase realizando una oración y también hizo cantar la canción “el amigo”, seguidamente les pide que no tengan nada sobre su pupitre, qué van a recordar un poquito de comprensión, y pregunta la profe ¿cuáles son las habilidades comunicativas? un niño contesta: escuchar, hablar, leer y escribir; la docente dice ¿en qué nos ayuda? los niños responden: para comunicarnos, para entender y para leer. La docente manifiesta, hemos trabajado en relación a la narración y pregunta ¿qué es la narración? es contar algo ¿qué tipos de narración hemos mirado? la leyenda, el mito y la fábula. Toda narración está dividida en partes ¿Cuáles son las partes? inicio, nudo y desenlace. Ahora vamos a empezar la novela, se les da un aplauso a los que trajeron la novela, antes de iniciar la lectura motiva diciéndoles: Además de que es una historia muy bonita vamos a aprender valores, y vamos a trabajar la comprensión lectora. Hace un momento cantamos la canción “el amigo” que se trata de la amistad, la novela también trata de la amistad, la familia y el respeto. Ahora vamos a iniciar la historia, vamos a	La docente inicia la clase con la canción amigo y continua con un repaso sobre las características del texto narrativo. Luego procede a preguntar quienes tienen la novela Sangre de Campeones, los felicita y continua dando las indicaciones acerca del modo de lectura en voz alta con la participación de todos los estudiantes en el orden de sus puesto en cada una de las filas. Durante la lectura la docente hace correcciones alrededor de la entonación y el uso de signos de puntuación, de la misma manera realiza preguntas alrededor del párrafo para indagar acerca de sus conocimientos y relacionarlos con situaciones familiares. En otro momento de la lectura la docente explica la importancia de identificar las palabras desconocidas para saber su significado con ayuda del diccionario. Terminada la primera lectura por algunos estudiantes, se reinicia nuevamente con la misma dinámica para darle participación a todo el grupo. Se hace un trabajo colectivo identificando valores, personajes principales, y un resumen en orden cronológico. Finalmente se procede a dictar algunas preguntas para que sean desarrolladas en su cuaderno de comprensión lectora.	- Canción alusiva a la amistad. - Explicación del proceso a realizar. - Identificación de palabras desconocidas. - Uso apropiado de los signos de puntuación, interrogación y admiración - Énfasis en la entonación y ritmo de la lectura - Preguntas literales - Relacionar el tema de lectura	- Propósito de lectura - Entonación y ritmo de la lectura. - Información implícita

	leer la novela, pero los estudiantes en este momento hacen desorden y la docente los llama a guardar silencio. Verifica que todos tengan la novela, a uno de los niños le pide que escuche atentamente ya que luego le va a pedir que responda unas preguntas acerca de lo que leyeron, el estudiante en mención es de inclusión, le pide que preste atención ya que la novela no tiene dibujos y a él le gusta que tengan dibujos y que pueda pintar. Inicia la lectura con la primera fila de la derecha y les recomienda que deben utilizar bien los signos de puntuación, Una niña empieza a leer la novela “sangre de campeones” lo hace leyendo el primer párrafo, de la misma forma sigue con cada uno de los estudiantes de la fila, Con uno de los estudiantes hace la aclaración de que en el texto hay un signo de admiración, y hace la lectura con la entonación correcta, además hace la recomendación que hay que preguntar cuando hay una palabra que no la conozcan para que ella pueda dar el significado o de lo contrario buscarla en el diccionario, coloca un ejemplo de una piscina con tobogán para explicar la palabra bambolear. A medida que se va leyendo la docente va haciendo las aclaraciones precisas en cuanto el tema que se está leyendo, hace referencia a las palabras sinónimas y antónimas, algunos de los		con situaciones cotidianas	- Contexto
--	---	--	----------------------------	------------

	estudiantes no recuerdan lo que significa sinónimo - antónimo y la docente menciona qué va a realizar una evaluación ya que ella realiza la evaluación a diario. Uno de los estudiantes comete un error en la lectura, y la docente pregunta si hubo alguien quien se haya dado cuenta de cuál fue el error, la docente explica el error. Una vez terminada la primera parte la docente pregunta por el significado de algunas palabras por ejemplo fachada y uno de los estudiantes le dice qué es la parte de afuera de una casa, Además explica que la novela que han leído en este momento, les da una idea de lo que sucede en la historia. La docente recalca que en la historia van a aprender valores y hasta el momento ya se han nombrado muchos de ellos, y también muchos antivalores entonces con esta leída vamos a comprender mejor, la docente hace volver a leer nuevamente la lectura y hace la observación de que los niños deben identificar un valor, un antivalor y también al final se realizarán unas preguntas que tienen que contestar. los estudiantes continúan de la misma forma haciendo la lectura de la novela, hace la lectura del primer capítulo de aceptar las consecuencias de nuestros actos, y hace la explicación del porqué, también pregunta por los personajes, realiza preguntas literales relacionadas con los personajes y las acciones que ellos realizaban, pide palabras de sinónimos y			
--	---	--	--	--

	antónimos, recalca que todo acto tiene una consecuencia, Le pregunta niño de inclusión y él le da una respuesta literal correcta, les pide que revisen las últimas hojas de la novela de cada capítulo se encuentra la actividad que van a realizar en sus respectivos cuadernos. La docente lee cada una de las preguntas y da una explicación de cada una de ellas. Por último, la docente escribe en el tablero las actividades que deben realizar en el cuaderno y contestar las preguntas con referente a la novela sangre de campeón. Les toca volver a leer la historia para poder dar una buena explicación o respuesta.			
--	--	--	--	--

ANEXO C. MATRIZ 3 GRUPOS REFLEXIVOS

OBJETIVO ESPECÍFICO 2	Describir las estrategias didácticas que aplican los docentes de grado tercero en el proceso de comprensión lectora.			
CATEGORIA DEDUCTIVA	SISTEMA DOCENTE JORNADA DE LA MAÑANA		SUBCATEGORIAS INDUCTIVAS	CATEGORIAS INDUCTIVAS
	CRISTIAN BENAVIDES	ELIZABETH TOVAR		
ESTRATEGIAS DIDACTICAS	La docente C-1 nos comentan que para motivar e incentivar hacia la lectura es importante que los estudiantes escojan sus propias lecturas y que sean de su agrado. Además recomienda qué es importante leer el libro de Gabriel García Márquez “manual para ser niño” donde se busquen otros espacios para la lectura en nuestro caso el banco de la República el cual prestan libros hasta por 5 días, teniendo en cuenta que los libros tengan imágenes el cual los motiva para seguir la lectura, es muy importante ya que los niños son más visuales y es por eso que las imágenes las interpretan mejor por eso hace la invitación para que los niños lean y partan de sus intereses y gustos. es necesario que los niños desde los primeros años de edad se fomente el hábito por la lectura y comprensión para que cuando lleguen al grado tercero puedan entender e interpretar un texto. Además de a conocer que es importante que los estudiantes para su buen aprendizaje y para su comprensión de textos el niño debe estar con un buen aspecto físico, los ambientes deben ser propicios y sobre todo debe contar con un buen factor emocional, es decir el afecto es	La docente C 1 que en primera instancia hay que dejar que los niños escojan los textos de su predilección hasta que encuentren un libro con el que se sientan identificados, otra estrategia es inscribir a los niños al banco de la república para que tengan acceso a textos variados. Aprovechar el baúl de Jaibaná, el cual trae unas metodologías puntuales para enseñar a leer desde preescolar hasta tercero de tal manera que al llegar a este grado lleguen motivados. El afecto les permite asumir cualquier proceso de aprendizaje de manera agradable, se pone en práctica con el “Tú lees yo te escucho”, cuando los padres asumen esta dinámica los niños se motivan por leer. La docente D 1 manifiesta la lectura se trabaja a partir de las guías y los objetos virtuales de aprendizaje a través de los juegos aunque sean grandes todavía les gusta jugar y el aprendizaje se vuelve significativo desarrollando operaciones o habilidades del pensamiento, que los lleve a poner en práctica la teoría. La docente C 2 manifiesta: Busco estrategias como los videos para trabajar la lectura, para despertar la creatividad, hacen inferencias a partir de la observación, comparan la fantasía con la realidad. Todos los días aprovecho diez minutos para proyectarles un cuento diferente y quince minutos de lectura diarios con libros	- Textos de la predilección de los estudiantes. - Textos que respondan a los intereses y gustos de los niños. - Visitar bibliotecas públicas. - Integrar a los padres de familia con el proyecto “Tú lees yo te escucho” - Videos y presentaciones en diapositivas.	Gustos e intereses de los niños -Acercamiento a las bibliotecas Yo te leo tú me escuchas Tics

	fundamental en los niños ya que les permite crecer y les da autoestima. Por lo cual este proceso involucra directamente a los padres de familia bajo el lema “yo leo tú escuchas” ” yo escucho te lees” Para despertar el amor por la lectura, además recomienda El número 5210, Qué significa 5 frutas diarias, 2 horas de ejercicio, una hora de televisión y cero comida chatarra. La docente C-2 Manifiesta que para trabajar con sus estudiantes utiliza la estrategia apoyada en las tics ya que gustan y motivan mucho a los estudiantes, además se encontró unos cuentos muy buenos que son proyectados con imágenes y también con palabras, pero las imágenes son más fácil de comprender para los estudiantes, el cual esta actividad despierta mucho el interés, la creatividad y la imaginación. además los estudiantes responden a preguntas y se pueden desarrollar otras actividades con los cuentos, Por ejemplo cada mañana se deja un espacio para hacer lectura de un cuento es decir que tiene 10 minutos para la lectura diaria, los libros que utilizan los niños los traen de la casa y el estudiante tiene autonomía para traer el libro que le guste, después de leer el estudiante consigna en su cuaderno lo que más le gustó de su cuento y realiza un dibujo y en ocasiones también contesta preguntas.	que traen de la casa, se trata de despertar el gusto y el interés por la lectura luego construyen en su libro literario, dibujan y responden preguntas. La docente C 1 manifiesta una buena estrategia para desarrollar las competencias es la investigación de los temas que les interesan con temas en un contexto “Enseñar a leer sin libros es como enseñar a montar bicicleta por correspondencia”. Un buena estrategia para incentivar la lectura es pedir un libro desde su casa, el que al niño le guste, para leerlo en un tiempo planeado en casa, por ejemplo diez minutos de lectura diaria. A docente C2 expresa debe haber un proyecto institucional que promueva el hábito de la lectura diaria, incrementando los tiempos de lectura cinco minutos, diez minutos, quince minutos.	- Comparación de la fantasía con la realidad. - Establecer espacios de lectura diarios. - Interés y gusto por la lectura	Contexto Si me gusta comprendo mejor
CATEGORÍA	SISTEMA DOCENTE JORNADA DE LA TARDE		SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA

DEDUCTIVA	CRISTIAN BENAVIDES	ELIZABETH TOVAR	INDUCTIVA	INDUCTIVA
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA	La docente C-9 manifiesta que es importante que haya una política institucional de comprensión lectora sobre todo en educación básica primaria, es muy importante que los estudiantes sepan leer muy bien cuando llegan el grado tercero, para que el docente se le sale facilite el desarrollo de la comprensión y no tenga que dedicarse a enseñar a leer. La docente C-8 Comenta que cuando trabajo en el grado primero también desarrolló comprensión lectora mediante la elaboración de cuentos teniendo en cuenta el vocabulario, el cual favorece la redacción y la narración. Además se menciona que para poder mejorar la comprensión es necesario desarrollar la lectura a partir de los intereses de los estudiantes con actividades para completar y con el apoyo de los padres de familia, con respecto al grado primero queda la conclusión que es importante desarrollar menos temática y dedicarse más a aprender a escribir y a leer y a comprender, por tal razón debe haber una articulación para pasar al siguiente grado para conocer los avances y dificultades que los niños tienen.	La docente C 8 expresa que La comprensión lectora se puede desarrollar desde grado primero, una de las estrategias era la elaboración de cuentos, donde se integran las palabras del glosario y se incluyen desarrollando la narración de textos cortos. La docente C 9 manifiesta desarrollando todos los temas a partir de las lecturas La docente C 8 expresa que ella trabaja con el cuento porque es un texto de agrado para los pequeños, se pueden dramatizar y permiten desarrollar la creatividad, los niños proponen cuentos para completar con palabras acompañados de figuritas, permite desarrollar la expresión oral y escrita, la dramatización la narración, además complementa, la fábula es otro recurso.	- Política institucional de comprensión lectora. - Construcción de cuentos. - Lecturas que respondan a los intereses de los estudiantes - Dramatizaciones.	Transversalización Procedimientos utilizados.
OBSERVACION PROFUNDA		OBSERVACION PROFUNDA		
La comprensión lectora según las docentes es posible desarrollarla partiendo de los conocimientos previos, desarrollando la imaginación de los niños, la creatividad por medio del dramatizado. Igualmente teniendo muy en cuenta la invención de cuentos donde el niño desarrolla la imaginación, la expresión oral, la expresión escrita y disfruta de lo que se está leyendo, es importante también desarrollar una metodología desde el grado primero hasta los grados superiores, que conlleve a desarrollar la competencia lectora. Igualmente partiendo de los intereses y necesidades y expectativas de los estudiantes.		De los diálogos con el grupo de docentes normalistas de la jornada de la tarde sobresale la creación de cuentos en grado primero a partir de los glosarios propuestos en la cartilla para este curso. Desarrollar la temática de las diferentes áreas a partir de lecturas. Dramatizar los textos narrativos como cuentos y fábulas que deben estar acompañados con ilustraciones, permiten además el desarrollo de la expresión oral y escrita. Del encuentro se evidencia cierta tendencia a realizar énfasis en las deficiencias de los estudiantes responsabilizando de alguna manera a los docentes responsables de cada grado en el año inmediatamente anterior.		

ANEXO D. MATRIZ 4 ACTIVIDAD: REPRESENTACIÓN CLASE DE LECTURA COMPRENSIVA.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2		DESCRIBIR LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE APLICAN LOS DOCENTES DE GRADO TERCERO EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA.			
ECO-ESPACIOS LECTORES					CATEGORÍAS INDUCTIVAS
DIBUJOS	E 5	E 14	E 16	E 8	
Sistemas estudiantes	I.- ¿Qué significa el dibujo? E.- Es que una vez la profe nos llegó a la biblioteca a una clase, que fue bien especial y cada uno hizo en una hoja un cuento y fue muy bonito.	I.- ¿Qué significa el dibujo? E.- El dibujo significa cuando la profe nos llevó a la biblioteca y nos hizo leer cuentos.	I.- Cuéntame, ¿Qué dibujaste? E.- Unas compañeras y la profesora leyendo, que la otra vez nos fuimos a la biblioteca y de allá trajimos unos libros para que leamos todos. Me gustó ir a la biblioteca porque pudimos escoger libros. I.- ¿Y qué te gustó de esa actividad? E.- Del libro en el que aparecía Juan Matachín, me gustó que algunas partes eran divertidas, y que es agradable ir a la biblioteca y a otros lugares para leer.	I.- ¿Qué dibujaste? E.- Es un dibujo que salimos a la cancha del colegio y la profe nos dijo que llevemos los cuadernos para leer mitos y leyendas. I.- ¿Qué más hicieron ese día? E.- Leímos y actuamos. ¿Y por qué te gusto esa clase? E.- Ese día leímos y actuamos, fue muy divertida porque actuamos todos y no peleamos nunca. Es divertido imitar a los personajes del cuento. I.- ¿Qué te gustaría que la profe hiciera cada vez que van a leer? E.- Lo que más me gustaría es que participemos todos, que salgamos del salón. I.- ¿Qué otra cosa te gustaría que la profe hiciera para que tu estés más contenta cuando lees? E.- Pues, a mi me gustaría que actuemos porque es muy divertido, imitando a los personajes del cuento. I.- ¿Qué te gusto de ir a la biblioteca? E.- Estuvo muy lindo y todos estuvimos en silencio. i.- Los libros que hay en la biblioteca	Eco-espacios de lectura, biblioteca, cancha, biblioteca.

				¿son para niños o deberíamos pedirle al señor rector que nos regale más libros?. E.- Si son para niños,... lo que yo le quería pedir al rector es que saque los computadores, porque a la biblioteca vamos a aprender de los libros, no a aprender del internet, porque haya hay internet, allá hay muchos computadores...pero es un sitio de lectura.	
--	--	--	--	---	--

DOCENTE, ESCRITORIO Y TABLERO		CATEGORÍA INDUCTIVA
E 1		
Sistemas estudiantes	I.- Cuéntame, ¿Qué representa este dibujo tan bonito? E.- Aquí está cuando la profesora nos dijo que leyéramos un cuento en frente de todos . I.- ¿Por qué esa fue la clase que más te gusto? E.- Porque aprendimos sobre los cuentos	-Lectura ante el grupo en voz alta.

Preferencia de lectura						CATEGORÍA INDUCTIVA
DIBUJOS	E9	E 6	E 12	E2	E 8	
Sistemas estudiantes	I- ¿Qué representa el dibujito? E- Significa que estoy leyendo una	I- ¿Qué representa su dibujo? E- Aquí la profe nos hizo sacar el cuaderno de castellano y nos hizo leer cuentos, yo leo la	I- Qué significa lo que usted hizo? E- Significa que saqué 5 en castellano. E- ¿Qué estás	I.- ¿Qué libros, textos o lecturas son las que tú buscas? Por ejemplo si en este momentos nos dicen, están libres, si tu tuvieras la oportunidad de escoger	I.-¿A ti te gusta leer otro tipo de textos, que no sean cuentos o mitos? E.- El otro tipo	Lectura expositiva. Texto narrativo - novela, leyendas, fábulas, mitos,

	leyenda, la leyenda se llama el silbón, me gusta mucho leer sobre todo las leyendas.	llorona, yo antes no sabía leer cuentos, ni nada de eso y la profesora nos dijo que leyéramos esas historias y fue cuando ya me gustaron.	haciendo ahí? I- Leyendo mitos y leyendas porque la profe dijo que leyeran todos. I- La profe ¿que te dijo en ese momento para que leas el mito? E- Ese día dijo que todos leyéramos y todos leímos. I- ¿Qué es lo que mas te gusto de lo que hizo la profe? E- Que saqué 5 I- ¿Qué hiciste para que saques 5? E- La hice bien y decore, estoy al frente de todos los estudiantes explicándoles.	un libro, una lectura, que escogerías. E.- El Mio Cid.- El principito por ejemplo, Don Quijote de la Mancha, María que es una novela colombiana. I.- ¿Y que tal los cuentos, cómo te va con los cuentos infantiles, o solo prefieres las novelas? E.- Me gusta las lecturas más avanzadas.	es la lectura expositiva, tengo un libro que muestra que nosotros antes éramos monos y fuimos creciendo hasta llegar a ser humanos. ¿Has leído alguna vez el periódico? E.- No, los de Alkosto que llegan sí, pero los que venden no, porque se gasta mucha plata. I.- Si yo te regalara por ejemplo un periódico, ¿Lo leerías? E.- Si.	cuentos.
--	--	---	--	--	---	-----------------

Leer las matemáticas		CATEGORÍA INDUCTIVA
DIBUJOS	E 13	
Sistemas estudiantes	I- ¿Qué significa el dibujo? E- Cuando yo salgo al tablero a hacer divisiones, y comprendo también las matemáticas, los números y de la clase de lectura. I- ¿Qué es lo que más le gusta de la profesora en la clase de lectura? E- leer	La comprensión es transversal.

	I- Y lo ¿Que menos le gusta? E- Es que a veces no me acuerdo.	
--	---	--

Estrategias que aplican los estudiantes cuando no comprenden							CATEGORÍA INDUCTIVA
DIBUJOS	E 9	E 12	E 5	E1	E2	E 8	
Sistemas estudiantes	I- ¿Cuando tú no comprendes un texto que haces? E- Me pongo triste. I- y la profesora ¿Qué hace cuando tú no entiendes algo? E- Me aconseja me dice que tengo que leer mejor,	I- y ¿Cuando tú no comprendes que haces? E- Le digo a la profe y ella me explica.	I- ¿Entiendes lo que lees? E- Sí I- ¿Cuando no entiendes algo que haces? E- Le pregunto a mi papi y él me responde con muchas cosas buenas porque mi papi es filósofo, I- ¿Tú sabes algo de filosofía? E- Sí me ha enseñado por ejemplo de la Revolución Francesa, de los poderes ejecutivo y legislativo.	I. ¿Qué haces cuando no entiendes lo que estás leyendo? E. Si estoy aquí le pregunto a la profe o busco en el diccionario, si estoy en la casa le pregunto a mi mamá	I.- ¿Pero cuando no entiendes algo que haces? E.- primero, si no entiendo una palabra difícil, si tengo tiempo la busco en el diccionario, o le pregunto al profesor	I.- ¿Y tu cuando lees sientes que entiendes todo lo que lees, o hay cositas que no logras entender? E.- No, hay cosas que son complicadas. I.-¿Y qué haces cuando no entiendes, cuando encuentras esas cositas complicadas? E.- A ver, a veces le pregunto a mi mamá o busco en el diccionario. I.- ¿Y esas cositas complicadas qué son? E.-Son palabras	Uso del diccionario. Preguntar al docente o un adulto.

Estudiantes Texto con imagen				CATEGORÍAS INDUCTIVAS
DIBUJOS	E10	E2	E 8	

Sistemas estudiantes	I.- ¿Qué es lo que más te gustó de la clase de lectura? E.- Lo que más me gustó fue el dibujo, porque nos enseña y se aprende a dibujar más bonito, en las otras clases de antes yo sabía dibujar bien feo y ahora aprendí a dibujar más bonito.	I.- ¿Cuéntame qué dibujaste? E.- El primer dibujo que realice, representa que a mí me gustan realizar las guías sobre lectura, porque el profe nos hace unas guías que llevan dibujos, unas cuatro guías nos hicieron de un dibujo al inicio y luego la lectura	I.- ¿Qué más te gustaría que hubiera en esa guía además de preguntas? E.- Me gustaría que hubieran los dibujos porque solamente viene la guía, con el texto escrito.	Textos o lecturas acompañadas de imágenes
-------------------------	---	--	---	---

Consejos para una mejor lectura							CATEGORÍAS INDUCTIVAS
DIBUJOS	E 12	E6	E1	E2	E8	E 16	
Sistemas estudiantes	I.- ¿La profesora te enseña a leer? E.- No yo ya sabía leer I.- ¿Cómo aprendiste a leer? E.- Mi mamá me leía un cuento cada noche entonces ella me dejaba leer y fui aprendiendo a leer.	I.- La profesora les Explica ¿Cómo hay que leer? E.- Si ella no dice que hagamos pausas, hay que leer suave. I.- ¿La profesora les da algún consejo para que comprendan mejor? E.- Ella nos dice que debemos esforzarnos mucho para salir adelante	I.- Imagínate que tenemos en este momento un libro, ¿qué harías antes de comenzar a leer? E.- Leería el título, porque si no lo entiendo lo volvería a leer, luego lo leería.	I.- ¿Qué tengo que hacer para ser una buena lectura? E.- Usar puntos y comas, también leer despacio y entender las palabras y si hay una oración que no comprenda debe intentar comprenderla. I.- Si tuviéramos aquí un libro, ¿qué sería lo primero que tú harías? E.- Miraría la historia del autor, luego ya veo el título, también puedo mirar los dibujos, claro que los míos no tienen dibujos, el principito si tiene, el Quijote no tiene.	I.- Imagínate que yo soy una niña de tercero y yo te digo que por favor me des un consejo, para poder entender más lo que estoy leyendo porque voy a comenzar a leer un pequeño libro, que consejo me darías para que yo realice una buena lectura.	I.- Imagínate que soy una niña nueva y te saludo y te digo que tengo que leer estas hojas, tú que me aconsejarías. E.- Que se concentre y lea despacio pronuncie despacio por ejemplo Juan Matachín, esa es fácil, pero yo la leería Juan-Ma-ta-chín y luego la leo de corrido.	Leer el título. Usar los signos de puntuación. Leer despacio. Uso del diccionario. Leer la bibliografía del autor. Observar las imágenes que acompañan al texto. Realizar la lectura de una manera consciente.

		para que seamos alguien en su vida. I- Y a ti, ¿Qué te gusta más de tu profesora cuando estás una clase de lectura? E- La profesora nos explica algo y nosotros tenemos que repetir y lo que más me ha gustado a mí, cuando la profesora nos hace leer. I- ¿Qué es lo que no te gusta que haga tu profesora en una clase de lectura? E- Cuando escribe en el tablero y uno alza la mano para que lo haga leer y ella nos hace leer y qué a veces saben colocar			E.- Que se concentre mucho, porque así va a aprender más.		
--	--	---	--	--	--	--	--

		preguntas que uno sabe y no lo hacen participar.					
		ACTIVIDADES Y CONDICIONES PREFERIDAS EN CLASE DE LECTURA					CATEGORÍA INDUCTIVA
DIBUJOS	E16	E8	E1	E2			
Sistemas estudiantes	I.- ¿Y qué te gusta más, qué la profe les lea, que lean todos o que cada uno lea solo. E.- Que leamos entre todos, para que todos entendamos lo que estamos haciendo.	I.- ¿Te gustaría seguir leyendo en guías o de otras maneras? E.- Solamente una vez, leímos en libros que fuimos a pedirlos a la biblioteca y también fuimos a leer. I.- ¿Qué te gusto de ir a la biblioteca? E.- Estuvo muy lindo y todos estuvimos en silencio	I. ¿Qué te gusta que la profe haga cuando están en la clase de lectura, cuando están leyendo? E. Que se expresa,... que es creativa.... cuando está leyendo nos hace hacer dibujos, pintar, escribir.	I.- ¿Qué otra cosa te gusta que el profe haga en clase de lectura? E.- Que mientras nosotros aprendemos haga juegos. I.- ¿Qué más te gusta en las clases de lectura? E.- Que a veces hay preguntas y que si las puedo contestar fácil I.- Y ¿Acá que dibujaste? E.- Actuar, es que a veces el profe nos manda que actuemos, en las lecturas que hay imágenes salimos adelante.	Leer en la biblioteca. Actividades lúdicas. Dramatizaciones. Trabajo en equipo		

AMBIENTE FAMILIAR Y LA LECTURA										CATEGORÍAS INDUCTIVAS
DIBUJOS	E 4	E 10	E 14	E 11	E 15	E 5	E 6	E 9	E 3	
Sistemas estudiantes	I.- ¿Dónde lees más, en la casa o en el colegio?	I.- ¿Donde lees más en la casa o en el colegio?	I.- ¿Donde lees más, en la casa o en el colegio? E- Yo leo	I.- ¿Donde lees más, en la casa o en el colegio? E- En el	I.- ¿Donde lees más en la casa o en el Colegio? E- En la	I.- ¿Donde lees más, en la casa o en el colegio? E- Más en	I.- ¿Dónde lees más, en la casa o en la escuela? E- Me	I.- ¿Dónde lees más en la casa o en el colegio? E- En la	I.- ¿Dónde lees más en la casa o en el colegio? E- En la	En casa con sus padres. En la escuela guías Libros de su preferencia. A la mayoría les

	E- En el colegio porque me dan guías para leer. I- ¿En la casa lees? E- En la casa también leo. I- ¿Los libros los escoges tú o te los da otra persona? E- Los escojo yo.	E- En el colegio porque nos dan las guías, nos hacen dictado y cuando terminamos el dictado podemos leer y nos dan minutos para memorizar la mente.	más en el colegio porque nos dejan artisimas guías, cuentos toca sacar fotocopias de mitos para leer.	colegio porque la profe siempre nos deja guías.	casa porque tengo muchos libros. I- Los libros que tienes en tu casa ¿Tú los escoges para leer o te los da tu madre? E- Yo las escojo I- ¿Te gusta que te hagan preguntas de la lectura? E- Sí me gusta que me hagan preguntas porque uno recuerda el contenido.	la casa porque mi papi me presta los libros. I- ¿Tu papá te da el libro o tú mismo lo escoges? E- Mi papá me dice lea más libros y yo lo escojo I- ¿Dónde te gusta leer más? E- En mi casa porque tengo libros de lo que quieras.	gusta leer más en la casa porque mi mamá me dice que es importante leer y entonces me pongo a leer, I- ¿Te gusta que te hagan preguntas? E- Mi mamá me hace algunas preguntas y yo le respondo.	casa mi mamá me dice que lea para mejorar mi lectura. I- ¿Te hace preguntas tu madre? E- Sí I- ¿Te gusta que te hagan preguntas? E- Sí, porque así comprendo mejor.	casa porque allá tengo muchos libros. I- ¿Los libros que tienes en tu casa los escoges tú mismo o tu mamá te los da? E- Yo mismo los escojo.	gusta que les hagan preguntas.
--	--	--	--	--	---	--	--	--	---	---------------------------------------

ANEXO E. MATRIZ 5 SESIONES SECUENCIA DIDÁCTICA

OBJETIVO ESPECÍFICO 3	Fortalecer las estrategias de enseñanza a partir de una propuesta didáctica para mejorar la comprensión lectora.			
SESIÓN INTRODUCTORIA				
CATEGORÍA DEDUCTIVA	DOCENTES INVESTIGADORES		SUB CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CATEGORÍA INDUCTIVA
	ELIZABETH TOVAR	CRISTIAN BENAVIDES		
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA	La sesión comenzó el día anterior con la entrega de una invitación, con el propósito de motivar a los estudiantes y despertar curiosidad por la actividad. El día se organizan previamente los libros recolectados gracias a la gestión realizada ante Banco de la república – Sala de lectura infantil, I.E José María Navarrete Santander (Tangua), I.E Liceo Central de Nariño, I.E San Juan Bosco y Biblioteca Escuela Normal Superior de Pasto. Colección semilla y las letras van por Colombia. Luego de clasificados se disponen cuatro mesas, cada una con un tema diferente, en el auditorio, con ellos los personajes que acompañarán cada sesión: Laura Amoroch, Juan Aventura, Mateo Misterio, Tranquilino Poca Lucha, Salvador Justo. A continuación los estudiantes de los tres grados se organizan y son recibidos con un saludo de bienvenida por los docentes investigadores Elizabeth Tovar, Cristian Benavides, Yina Muñoz y Gloria Jojoa. El docente, orientador de la sesión les recuerda que el día anterior recibieron una invitación para una actividad especial, continúa diciéndoles que se va a presentar una historieta muy interesante y particular, para la cual se necesita realizar silencio y escuchar con atención la historia que todos los docentes prepararon para ellos, la cual sucedió en un lugar lejano. Se proyecta en pantalla la presentación y todos los niños leen el título: “El increíble caso de la escuela	Se invitó a estudiantes de los grados terceros de la Jornada de la tarde a la sección introductoria para el inicio de una experiencia pedagogía de la lectura, que se la realiza en el auditorio del colegio, con el objetivo de despertar el gusto e interés de la misma, a la vez motivar para iniciar este proceso con la participación activa de estudiantes y docentes. Para este evento se recolectaron varios libros que son del interés de los niños, especialmente de la colección semillas, de programa del ministerio de Educación Nacional “Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi Cuento» en el que participaron con préstamo de libros varias instituciones educativas de la ciudad de Pasto y Nariño. Una vez reunidos los estudiantes comenzamos la sesión con una emotiva bienvenida por parte del equipo investigador y docentes del grado tercero. Se inicia con una bonita historieta presentada con diapositivas para que todos puedan disfrutar y observar atentamente, la historia se llama ‘El increíble caso de la escuela Victoria Patria’, se le da un matiz de suspenso para ganar la atención de los espectadores, se lee el título en voz alta y aparece la primer imagen, se pregunta a todos lo que pueden apreciar de la misma. Muchos estudiante comienzan a expresar sus pensamientos y lanzan respuestas: • “Están pensativos”. • “Están sorprendidos” • “Están asustados”	Incentivar interés Crear expectativa Mi amigo el libro Heroes de la lectura. Historieta para encantar Lectura afectiva	Acciones para amar y comprender la lectura. Interacción con libros Acciones para amar y comprender la lectura.

	Victoria Patria'. El docente pide que observen la imagen un estudiante para que voluntariamente la describa. Los estudiantes afirman: - "Hay un Sr. que está sorprendido". - "Todos están sorprendidos por qué pasó algo en la escuela". - "Todos están asustados" – El docente utiliza un expresión (¡"Huy"!) para hacer énfasis en lo dicho. - "Está sancionando a los niños el Sr. Rector". - "Están asustados por qué escondió los libros de los niños" El docente expresa que todos los aportes son importantes, por eso ahora se va a escuchar la historia para saber en realidad qué es lo que sucede. El docente pregunta. ¿Qué será qué pasa? Miren hay cuatro niños. A medida que lee realiza pausas para confirmar el nivel de atención de los niños por ej: ¿Cuál será el tesoro del que habla el niño? - Los niños contestan libros. ¿Serán libros o un tesoro como el de los piratas? Los niños contestan en voz alta que no. El docente expresa: "vamos a ver qué es lo que pasa". Continúa la lectura, en voz alta con un tono de voz pausado marcando cada expresión, algunos niños lo acompañan en la lectura pero la mayoría siguen la lectura mentalmente. El docente explica que es aire acondicionado sin embargo uno de los estudiantes expresa en voz alta que es la ventilación. Pregunta entonces ¿a quién le pidió ayuda el profe Paco? Los niños contestan en voz alta - A Mateo. Vuelve a preguntar ¿Por cuánto tiempo se quedaron en la dirección? Los niños responden -Por dos horas. La lectura continua - El docente pregunta ¿Por qué será que salió sonriente?, los niños responden - Porque arreglaron el aire acondicionado. - Porque se robó unos libros. - Porque no les revisó el desorden que tenían.	Los niños con entusiasmo escuchan y se comienza la historia con una lectura en voz alta, pausada y haciendo mayor énfasis de la entonación en las partes importantes de la lectura, en la medida que se lee, se realizan preguntas y los estudiantes responden con gran emoción y comprensión. A medida que se continuaba con la lectura los estudiantes creían que el señor rector era malo con los estudiantes porque tenía algo oculto y que nadie lo sabía, pero los niños de la historieta habían descubierto en un lugar oculto que contenía un tesoro, que uno de los niños había descubierto y se necesitaba decirlo a todos en la hora del descanso, los niños de la historieta estaban ansiosos por salir al descanso y saber cuál era el secreto. En ese momento se pregunta a los estudiantes: ¿Cuál era el secreto mejor guardado del director? "Los niños responden que el secreto es que el rector tiene escondidos unos libros" ¿Porque los tiene escondidos? "Para que no fueran rayados y se conservarán muy bien en ese lugar secreto". En la medida que se sigue la lectura, se le pone un toque de suspenso y se obtiene más atención por parte de los estudiantes y muchos están a la expectativa de lo que sucederá a continuación, los los niños de la historieta en su gran asombro por el descubrimiento que hicieron se mostraban inquietos por saber que había en ese lugar, Mateo el personaje de la historieta al entrar al lugar donde se encontraban los libros que el profesor Paco lo introdujo por un espacio pequeño para poder arreglar el aire acondicionado, como prueba de que estuvo allí sacó unos libros para mostrarles a todos sus compañeros, grande fue la sorpresa, les contó a sus amigos porque estaban todos organizados	Las imágenes también se leen Animando la lectura para comprender. Preguntar para inferir Historieta para encantar Preguntar para recordar Crear expectativa. Preguntas para inferir Preguntar para recordar Crear expectativa	Construcción de comprensión Acciones para amar y comprender la lectura. Preguntar para comprender juntos. Acciones para amar y comprender la lectura. Preguntar para comprender juntos. Preguntar para comprender juntos. Acciones para amar y comprender la
--	--	---	--	--

	-Por que encontró la biblioteca donde los tenían encerrados. Se continúa con la lectura, el docente continúa a través de preguntas realizando inferencias. ¿Qué será eso tan importante que tiene que contarles? – Así mismo cuando ustedes tienen algo que contarles a sus amigos. El docente les pide a todos los niños que imiten el sonido del timbre. ¿y cómo salieron los niños? pregunta. -Los niños responde corriendo. -Prenden la carrera. Vamos a ver qué pasa, expresa nuevamente el docente. Sigue con la lectura de las diapositivas y los niños comentan: - Por ahí encontraron el tesoro. - Se metían por ahí. -Destaparon el aire acondicionado, comenzaron a expresar los niños. Al leer la diapositiva siguiente, el docente indaga por si a alguien le da susto la oscuridad. -Al momento varios niños contestan que si, otros levantan la mano. Se presenta la siguiente diapositiva, y el docente pregunta. ¿Qué es lo que tiene ahí? –Los niños rápidamente contestan: -Es una linterna. Después de leer esta diapositiva el docente indaga ¿Qué es lo que hay en la otra entrada de túnel? Los niños responden: - El tesoro. - Libros. - Aire acondicionado. El docente expresa, tenemos que continuar leyendo para saber si había un tesoro, libros o el aire acondicionado. El docente al terminar de leer las siguientes diapositivas dice: “Miren que si era un tesoro muy bonito; eran los libros”	por colores, los libros que les donó a la institución la asociación de damas comunicativas, Por lo cual nunca se supo donde la guardaron y nunca apareció en la biblioteca, por tal razón Mateo deslumbrado por esta situación al mostrar los libros a sus compañeros que les pareció algo fascinante se encontraban sorprendidos, de la misma forma los estudiantes que escuchaban estaban atentos y sumergidos en la historia que les parecía interesante y empezaban a entender la importancia que tienen los libros para el aprendizaje y la vida. Los personajes de la historia consternados por esta situación deciden redactar comunicado secreto que lo hicieron saber a todos los estudiantes de la institución especialmente a los que hacían parte de su grupo de amigos el cual deciden rescatar todos y cada uno de los libros pero cada amigo rescata los libros de su interés y de su agrado, por ejemplo <i>Mateo rescata los libros de misterio, Laura los libros de amor, salvador los libros de valores y Juan los libros de aventura</i>. El señor rector guardaba los libros para el concurso que hace 4 años consecutivos había ganado, y este año también pretendía hacer lo mismo, los dineros recolectados eran para comprar un megáfono más potente y hacer escuchar en toda su escuela sus regaños, pero la gran sorpresa fue cuando se llegó el día de recibir a las damas comunicativas y después de un acto protocolario fascinante fueron a ver la colección de libros y la gran admiración fue que no encontraron ni uno de ellos, las Damas salieron de la institución enfadadas por lo ocurrido y colocaron una multa grande a la institución por la pérdida de los libros, el señor rector acongojado por la situación decidió encerrarse en su oficina y no atender a nadie por un tiempo, los niños al mirar esa situación decidieron ir a hablar con él y le comentaron que tenían todos los libros sanos y salvos. El señor rector al saber esta noticia se puso muy contento y firmó un manual de convivencia donde todos tenían derechos y deberes.	Preguntar para predecir Juegos de voz Mi amigo el libro Preguntar para buscar información.	lectura. Interacción con los libros Preguntar para comprender juntos. Acciones para amar y comprender la
--	--	---	--	--

¿por qué fueron a parar allá los libros?, cuestiona seguidamente el profesor. Los niños participan con las siguientes respuestas: -Las querían esconder del público. – Porque el rector de la escuela los escondió. – Para que los niños no cojan los libros. – Para que los niños no los dañen y ganar una gran fortuna. ¿Sera que pasó eso? Pregunta el profesor, los niños en coro manifiestan sus opiniones siendo casi general el No. La lectura de las diapositivas continúa. El profesor al terminar la lectura pregunta, si era secreto, ¿A quién estaba dirigido el comunicado? Entre las respuestas se escuchó: - Para los integrantes del club -Para los niños del club. El docente continúa con la lectura expresando veamos lo que dice. Miren que entonces el si los guardo para ganarse el premio que se otorga cada año por mantener bien los libros. Continúa entonces con la lectura. Se formula la siguiente inferencia para determinar el propósito de la fiesta ante lo cual los niños proponen. - Para invitar a todos. - Para revisar los libros. - Para recibir el premio. Después de la pregunta se indaga sobre lo que había sucedido con los libros, los niños comentan que se habían desaparecido. La lectura continúa con una nueva diapositiva. ¿Quién tenía los libros? –Los niños- responden los niños. El docente invita a observar las imágenes y a compararlas con la imagen inicial. ¿Qué pasó entonces? Los niños contestan que están asustados - Porque los libros desaparecieron, - Porque no estaban los libros. Se aprovecha la emoción de los pequeños	Los personajes de la historieta sabían muy claramente que el tesoro que encontraron era muy importante, en este caso los libros son un valioso tesoro y se quería transmitir este mensaje a los estudiantes para empezar a valorar, quererlos y sobre todo leerlos Transcurrida la historieta en el cual muchos estudiantes participaron activamente en contestar muchas de las preguntas que el docente investigador hacía en el momento oportuno. Esta historieta tenía como propósito de motivar a los estudiantes hacia la lectura de acuerdo a su interés y a su preferencia, razón por la cual se decidió organizar los libros de acuerdo a su tipología, de la misma forma se les muestra los libros a los niños y se les hace saber que Mateo y sus demás amigos hicieron este trabajo de rescatar los libros para prestarles a los estudiantes y que ellos deberían hacer un buen uso de ellos y que pudieran escoger libremente el libro que más les gustará y poderlo leer y comentarlo con sus demás compañeros e incluso con sus padres de familia. Por esta razón los niños estaban todos con esa disposición de ir y tomar uno de los libros, mirar los dibujos, leerlos, tocarlos, sentirlos y verlos. Los estudiantes empiezan a tomar los libros y se observa que muchos están fascinados, están contentos, otros miran las imágenes, comentan entre ellos sobre los libros, muchos buscan el libro de su preferencia, otros empiezan a hacer lectura de los libros, otros intercambian los libros, otros observan un libro y otros pasan de una mesa a otra buscando algún libro de interés, a muchos les interesa los libros de aventura y de misterio. Los estudiantes están muy entusiasmados y por grados salen al frente en busca de un libro, tratan de encontrar algunos el libro que se leyó anteriormente y otros buscan libros de misterio.	Preguntar para relacionar y buscar información. Historieta para encantar Confirmar sospechas Mi amigo el libro Hilando saberes Gusto lector	lectura Construcción de la comprensión Interacción con libros Construcción de la comprensión Interacción con los libros Preguntar para comprender juntos Interacción con libros
--	---	--	--

	para que infieran sobre lo que las damas comunicativas le iban a decir al Sr. Rector: - Las señoras se iban a poner bravas. -Que era un descuidado. Al leer la siguiente diapositivas se pregunta por el estado de ánimo del Sr. Rector. –Los niños expresan triste, deprimido, aburrido por qué no pudo ganar el premio. Se aprovecha el espacio para leer las diapositivas de manera colectiva y se comenta que los niños querían arreglar el problema. Continúa con la lectura, acompañado por los estudiantes. Hace hincapié en que los libros ya no se escondieron. Con un tono afectuoso comienza a contarles que los libros que habían sido rescatados por los integrantes del club estaban en las mesas cubiertas por una tela. Los niños comenzaron a inquietarse, se ponen de pie, extienden sus cabeza tratando de ver qué libros se ocultaban otros se acercan a la mesa. El profesor les comenta que todos ver e interactuar con los libros si continúan en el mismo orden. Ellos los rescataron para que ustedes los lean. Uno de los niños toma la palabra y comenta que además de leer los libros hay que cuidarlos. A continuación, la docente investigadora toma la palabra, saluda nuevamente a los pequeños y recibe una respuesta efusiva. La docente presenta al primer personaje, describe su personalidad y les comenta que se llama Laura Amorocho y pregunta ¿por qué su apellido será Amorocho? entre algunas respuestas estaba: - Porque quiere mucho a la gente. - Porque es feliz. - Porque está enamorada. - Porque le salen corazoncitos por sus ojos. - Porque quiere a los animalitos. A continuación la profe, les pregunta a los niños sobre cómo se imaginan al siguiente personaje.	Pero estos recursos hay que tenerlos a la mano para poderlos leer y disfrutar de acuerdo con las edades e intereses de los niños, para que se conviertan en verdaderos tesoros para el conocimiento, especialmente en las institución educativa dónde se debe contar con un buen material didáctico para que los niños junto con sus docentes despierten y puedan obtener el hábito por la lectura. Tal es la motivación de la lectura y el interés por conocer cada uno de los libros que las docentes que acompañan a este proceso toma los libros y conversan con los estudiantes, se sienten atraídas también por el contenido de los libros ya que los observan y leen los libros. Después de un tiempo se llama a tomar cada uno su puesto para darles a conocer otra historia fascinante llamada “El astro valiente explorador” La docente investigadora inicia realizando una emotiva presentación el personaje e invita a la vez a los niños a responder la siguiente pregunta: ¿De qué creen que se trata este cuento? Los niños responden: - De robots - De un explorador - De aventura - De un astro La docente realiza una pausa activa para ganar más la atención de los estudiantes. La docente logra la atención de los niños y se hace mención del autor del libro y da unas características del mismo, Astro es el personaje de la historia que ha hecho muchos viajes en el tiempo, ¿Puede un explorador vivir con los papás? Pregunta la maestra; los niños responden que no, se continúa la historia en voz alta, los niños atentos y se hace una lectura pausada y explica aquellas palabras que los niños que	Las imágenes también se leen. Preguntas para relacionar Mi amigo el libro. Lectura colectiva. Lectura afectiva Incentivar el interés. Mi amigo el libro.	Construcción de la comprensión Interacción con los libros Acciones para amar Preguntar para comprender juntos
--	---	--	---	---

	Los niños comentan: - Alto, flaco, bajito, churoso, con gafas, se escucha entre las respuestas La docente les expresa que algunos parecen adivinos y les muestra la imagen del personaje y pregunta por el nombre, ante las múltiples propuestas de los niños la docente lo presenta como Salvador Justo e indaga sobre el significado de Justo, los niños participan diciendo: -Es justicia - Porque cuando alguien comete errores, lo disculpa. -Porque dice la verdad. -Porque cumple con sus deberes. - Por que respeta a las personas. Después de escuchar las participaciones la docente utiliza un ¡Muy bien!, sus respuestas son acertadas, para animar a los pequeños. Continúa con el siguiente personaje: Mateo Misterio lo presenta y les pregunta sobre los libros que creen que a él le encantan, muchos levantan la mano y participan: -De miedo. - De misterio. - De terror. - De suspenso. La participación es activa. Finalmente, les presenta a Juan Aventura y les pide que describan cuáles son las características de este personaje. Los niños proponen: -Aventurero - Arriesgado. - Que le gustan los libros de riesgo En ese momento dice uno de los niños: ¡A mí me gustan los libros que sean de aventuras! En seguida la docente felicita a los niños por los aportes realizados y los invita a que visiten las mesas, en las que se encuentran los libros que han sido escogidos y compartidos por los personajes presentados. Después de establecer el orden en que se compartirán los libros, los estudiantes pasan a cada una de las mesas para escoger el libro	no comprenden. se le entrega a cada niño "ficha de lectura" donde realizarán la valoración del libro y donde registraran lo que más les gustó de las dos historias.	Héroes de la lectura Preguntas para inferir Preguntar para imaginar y fantasear ilustrando realidades Valoro para ser un crítico lector. Reconocimiento a la participación	Aumento mi lexico Construcción de la comprensión. I Acciones para amar y comprender la lectura Interacción con los libros. Acciones para amar y comprender la
--	--	---	--	---

que desean y sobre todo con el que se sientan identificados, se indica también que pueden cambiarlo las veces que sea necesario hasta que crean que han encontrado el libro indicado. Los niños rápidamente buscan entre las mesas, algunos parecen no saber por cual decidir otros toman un libro, observan sus imágenes y buscan un lugar para ponerse cómodos y leerlos. Las docentes co-investigadoras, también se acercan a las mesas, dialogan con los niños y comienzan a leer. Transcurridos más de 20 minutos, se solicita vuelvan a sus puestos y llevan el libro al lugar correspondiente, proceso que toma varios minutos, algunos porque no quieren dejar de leer, otros porque averiguan si pueden llevarlos a la casa para terminar la lectura y otros para confirmar por si van a ver más clases para continuar con la lectura, se escucha que una de las pequeñas manifiesta. -Profe, este lo quiero yo, vera, seguro que me lo presta, no lo vaya a prestar a nadie más. Al volver al orden, la docente invita a los niños a leer uno de los libros que le gustan a Tranquilino Poca Lucha, les cuenta que es uno de sus favoritos y que se lo prestó con la condición de que se lo devolviera lo antes posible. Los niños sonríen, se miran unos a otros y preguntan por qué no vino. La profesora les manifiesta que el vendrá a visitarlos muy pronto, porque el avión lo dejó porque él es muy tranquilo, y no alcanzo a llegar a tiempo al aeropuerto. La docente indica el libro y al mismo tiempo proyecta la imagen en diapositiva. Pide a los niños que lean con ella el título: ¡Astro, valiente explorador! Seguidamente les pide que le cuenten cuál será el tema del libro, los niños levantan la mano y responden: - De un explorador. - De un explorador valiente. - De un explorador que vive en el espacio.		Gusto lector Reconocimiento a la participación Mi amigo el libro	lectura. Interacción con los libros Acciones para amar y comprender la lectura. Interacción con los libros Construcción de la comprensión
--	--	---	--

	La docente les indica que antes de comenzar a leer cualquier libro o realizar cualquier lectura es importante saber para que se lee, en este caso juntos van a realizar la lectura del libro. Astro, valiente explorador para distraerse y conocer más acerca de una nueva historia y así desarrollar su imaginación y creatividad. Uno de los niños pregunta por si luego tiene que hacer un resumen. La docente manifiesta que no, pero deben estar atentos durante toda la historia para que puedan deleitarse con ella y luego expresar si les gusta o no. También les recomienda, si durante la lectura existe algún término desconocido o de poca comprensión levanten la mano para que juntos la puedan definir o de lo contrario buscarla en el diccionario pero nunca quedarse con la inquietud. También los invita a que busquen los datos del autor, revisen las imágenes para tener una idea del tema que se va a tratar. Además de conocer quién es el autor, en una siguiente oportunidad se puede averiguar en internet datos sobre el autor, esto ampliará nuestros conocimientos tener una opinión del mismo. Para comenzar con la lectura del libro, pregunta ¿que hace un explorador?, la docente escoge a uno de los estudiantes y le cede el micrófono, el niño manifiesta que un explorador es una persona que le gusta buscar cosas nuevas en lugares como la selva , la docente lo felicita y pregunta ¿ Cual es el lugar que explora Astro? Los niños manifiestan que el universo. Nuevamente la docente indaga, ¿Ustedes creen que hay exploradores espaciales? Una de las niñas escogidas dice: - Los astronautas a veces se bajan de sus naves para explorar la luna. Otra pequeña manifiesta. Exploradores en el espacio no hay porque no hay vida en otros lugares. La docente retoma la lectura y manifiesta: veamos que explora Astro.		Hilando saberes Leo con un propósito.	Interacción con libros Construcción de la comprensión. Preguntar para comprender juntos
--	---	--	---	--

Diciendo con acento particular: “¡Albahaca y Yerbabuena el cuento va a empezar. Retamo, cedrón y menta los niños van a escuchar”! Como el libro es una historieta se proyectan cada una de las escenas para que los niños además de escuchar observen las imágenes. ¿Que tienen de peculiar estos personajes? Pregunta la profesora, los niños responden: – Sus cuerpos son diferentes. –No tienen piernas si no naves. Uno de los niños expresa – Si fuera valiente no debería vivir con su madre. Los compañeros al escucharlo sonríen. Nuevamente pregunta: - ¿Por qué dice que la mama es previsor? Será porque ve antes. Los niños expresan que no y se le concede la palabra a uno de los niños quien dice. - _ “Que le alista a su hijo un termo para que se vaya a su exploración para que si le da sed o hambre tenga que comer”. La docente felicita al niño con un “¡muy bien!” y señalando en el libro aparece en la pantalla la siguiente imagen. Realizada la lectura uno de los niños pregunta por el significado de aerolito, la docente inmediatamente pregunta a los demás niños si conocen su significado: - Varios niños levantan la mano, uno toma la palabra y dice: - “¡Es una especie de asteroide pero pequeño!” sus compañeros manifiestan estar de acuerdo. La docente, antes de leer pregunta ¿qué observan? Uno de los niños dice: ¡Astro está recogiendo datos acerca del sol! La docente cuestiona diciendo ¿Ustedes creen que es posible estudiar tan cerca el sol? Los niños en coro contesta – ¡No!, entonces le concede la palabra a un estudiante. - No, porque los rayos ultravioleta del sol lo quemarían. La profesora al terminar de leer la siguiente		Interactuando con autores Construyendo significados Preguntar para buscar información Incentivar interés. Preguntar para relacionar	Acciones para amar y comprender la lectura Preguntar para comprender juntos Acciones para amar y comprender la lectura Construcción
---	--	--	---

	escena pregunta ¿ por qué dice: que el helado de Vainilla no es adecuado para una exploración espacial? Varios niños piden la palabra. - Porque como Astro estuvo tan cerca del sol el helado se les derritió. -Porque la mamá le puso de refrigerio helado, pero ella seguro no sabía que iba a estar cerca del sol. Nuevamente con tono de picardía la docente dice. "¡Y se acabó el cuento, y se fue mares adentro y pasó por un saquito roto para que mañana te cuente otro!", los niños sonríen y se miran. La docente pregunta si les gusto la historia y también por el tipo de lectura que le gusta a Tranquilino Poca Lucha. En conjunto concluyen que a Tranquilino le gustan las historietas, los comic y las adivinanzas. La docente procede a confirmar el nivel de comprensión alcanzado realizando preguntas. ¿Cuál fue el tema de la historia? ¿Qué tiene de diferente esta historia a las que ya conocen? ¿La hipótesis que hicimos acerca del tema de la historia si fueron las correctas? ¿Cuál es la parte divertida de la historieta? ¿Qué no les gusto de la historieta? Los niños participan con entusiasmo, sus respuestas son acertadas. Finalmente la docente les pide que en el cuaderno literario diligencien la siguiente ficha del cual el personaje a conocer es Salvador Justo.		Reconocimiento a la participación. Las imágenes también se leen Preguntar para confirmar la comprensión	de la comprensión. Preguntar para comprender juntos Acciones para amar y comprender la lectura. Interacción con los libros Preguntar para comprender juntos
--	--	--	--	--

			Incentivar interés. Gusto lector Preguntar para confirmar comprensión	
--	--	--	--	--

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SESIÓN 2 SALVADOR JUSTO DOCENTE C -7		SUBCATEGORÍA S INDUCTIVAS	CATEGORÍA INDUCTIVA
	ELIZABETH TOVAR	CRISTIAN BENAVIDES		
	La sesión comienza con la preparación del espacio en el kiosco y la ubicación de los libros referentes a los valores y el personaje que acompaña la sesión: Salvador Justo. El docente invita a los niños a que se ubiquen en el lugar de su preferencia, invitándolos a mantener el orden. Realizó un recuento de los personajes que se presentaron en la sesión anterior e indica la imagen del personaje que acompañará la sesión y pregunta por el nombre. Una vez identificado el nombre les recuerda que el recupero los libros de su predilección, pasa entonces a indagar sobre el tema preferido del personaje con una pregunta: ¿Cuál era el tema de los libros que el rescato? Rápidamente un pequeño manifestó justicia uniéndose a él varios compañeros, un estudiante expresa valores, pero su voz se oculta con las participaciones de los demás. El docente aclara que los libros preferidos de Salvador son los de valores, pide entonces que levanten la mano los niños a quienes les gustan los libros de valores. Se observa que casi la mayoría levanta la mano, el docente concluye que casi a todos les gusta los libros de valores. A continuación les comenta que en	El docente inicia la clase presentando al personaje que acompañará esta sesión, les solicita a los estudiantes que reconozcan y digan el nombre del personaje, algunos dicen Mateo Salvador, otros Juan misterio, después de un momento de discusión se logró saber que el nombre del personaje es Salvador justo y pregunta a los estudiantes en docente: ¿Cuáles son los libros que rescató que rescató este personaje?. Algunos dicen, los libros de aventura, y finalmente se le dice que los libros que rescató este personaje fueron los libros de valores y que a muchos de los niños les gusta leer esta clase de lecturas, seguidamente se entrega la guía de trabajo en la cual deben realizar un escrito de lo que más les gustó de la historia que se va a leer, a continuación se hace una explicación breve de la misma. El docente hace alusión que van a leer un libro muy bonito, fue rescatado por el personaje llamado Salvador justo, él los rescató del lugar donde el rector los tenía escondidos (historieta) se titula “Yo se llamó Yoon”, El docente muestra la imagen de la carátula todos los niños y les pide que identifique el género del personaje que se encuentra en la portada del libro algunos dicen es un niño otros dicen una niña, Pregunta el docente si alguien ha leído este libro, alguno responde “sí” pregunta el docente: ¿Alguien sabe de qué puede tratarse la historia de este libro? Algunos niños	Ambientes de lectura Héroes de la lectura. Preguntar para recordar las imágenes también se leen	ESPACIOS ECOLECTORES Acciones para amar y comprender la lectura Preguntar para comprender j Construcción de comprensión.

	la sesión les va a compartir un bonito libro, para lo cual les va a compartir una ficha la cual diligenciarán como en la sesión anterior al finalizar la actividad en el cuaderno literario. De igual manera revisan de manera colectiva los datos de la ficha. Terminada la explicación el docente les pide a los niños formulen en conjunto el objetivo de lectura. Disfrutar de la lectura del libro llamado "Yo me llamo Yoon" y reconocer qué valores podemos aplicar en nuestra vida diaria y relacionarlos con los que ya ponen en práctica en su vida cotidiana, fue el objetivo establecido. En seguida el docente les indica el libro, lee el título en voz alta y les comento el nombre de la autora Helen Recorvit y la editora, pide enseguida que miren la imagen y pregunta si es un niño o una niña, la mayoría de los niños expresan que es una niña. El docente, busca crear un cuestionamiento al hacerles caer en cuenta que el nombre es Yoon, los niños quedan en silencio, algunos se miran, otros sonríen, situación que es aprovechada por el profesor para invitarlos a descubrir cuál es la verdadera situación. En seguida pregunta a los niños si alguno conoce o ha leído anteriormente el libro, ante lo cual los niños manifiestan que no, entonces les pide que miren la imagen y traten de	contestan: Alguien que están dibujando y escribiendo. El docente menciona la editorial y el autor del libro y da a conocer que es un libro de valores y los invita a identificar los valores que este libro trae a través de la historia, el docente empieza la historia mostrando la imagen del libro, pregunta ¿Qué observan? Los niños responden el aspecto de una niña de Japón, ¿Qué puede suceder en la historia? los niños dan a conocer posibles sucesos de la historia. El docente inicia a leer el libro en voz alta y cuenta el caso de la niña que quiera ir a la escuela y el papá le enseña a escribir YOON, el docente les muestra a los niños de cómo se escribe en español, también les muestra como escribe YOON en coreano el cual los niños muestran curiosidad y quieren saber cómo se escribe ese nombre en otro idioma. Una vez observado el nombre escrito en coreano el docente les pregunta: ¿Qué les parece el nombre?, los estudiantes responden: que parece como un muñequito. Otro responde extraño, debido a que algunos estudiantes no están prestando atención el docente le dice que va a cancelar la lectura de la historia pero muchos de los estudiantes responden "no", que continúe la lectura, el docente de manera cordial los invita a prestar atención para seguir con la historia, se continúa con la actividad y la lectura muestra que el nombre Yoon en coreano tiene un significado muy importante, quiere decir: "sabiduría resplandeciente", aunque se escriba en español su significado seguirá siendo el mismo, el papá en la historieta le enseña a escribir el nombre, la niña no quiere aprender la nueva manera de escribir porque la niña quiere volver a su país, el docente pregunta a los niños ¿Por qué no le gusta	Gusto lector Preguntar para imaginar y fantasear. Interactuando con autores. Fomento de valores Animando la lectura, para comprender. pregunta para relacionar Leo con un propósito Reconstruyendo el significado pregunta para relacionar Interactuando con autores Las imágenes también se leen	Interacción con libros Preguntar para comprender juntos Interacción con libros Lectura en contexto Acciones para amar y comprender la lectura Preguntar para comprender juntos Construcción de comprensión. Preguntar para comprender juntos Interacción con los libros Construcción de comprensión.
--	--	--	--	--

	imaginarse de qué puede tratar. - Es una niña que está dibujando o que está escribiendo. -Es una niña que escribe una carta a sus padres. Antes de comenzar a leer, el docente les muestra las imágenes. Los niños manifiestan que es una niña japonesa y otros de China.- La lectura comienza en voz alta, a medida que avanzan la lectura, el docente se detiene a realizar preguntas como por ejemplo donde queda Corea, o indicar como se escribe Yoon en coreano o imitar gestos que describe el autor, los niños manifiestan que es extraño que el nombre sea Yoon y sea una niña. También aprovecha para confirmar el nivel de comprensión y atención de los niños como cuando pregunta ¿cuál es el significado del nombre?, ¿por qué la niña quería volver a su país?, ¿qué es un petirrojo? ¿por qué escribió pájaro? ¿por qué quería ser pájaro?, ¿Por qué extrañaba tanto la escuela de Corea? Cada pregunta fue respondida acertadamente por los estudiantes. Finalizada la lectura el profesor pregunta por si les gusto el libro, todos los niños uniformemente contestan que sí, enseguida pregunta cuál es la enseñanza que les deja este libro, entre los participantes destacan: - Nos enseña a ser amables. - Debemos entender a las personas. - También debemos buscar la razón	este país a la niña?, los niños responden: porque este país es diferente, pero el padre de la niña la animó a continuar, y la niña cada vez iba mejorando su aprendizaje en la escuela, el cual agradó a su padre y madre. En la escuela le enseñaron la palabra gato, ella quería escribir esa palabra pero en la casa el padre le dijo que escribiera Yoon, la niña insistía y quería escribir gato. El docente muestra a los niños como escribió gato, los niños muestran gran interés y otros se asombran de cómo la niña de la historia escribe esta palabra, otros se levantan del puesto porque quieren saber y mirar como la niña escribió esta palabra que por ser de otro país la niña escribía diferente, se continúa con la historia y cuando de pronto la niña ya no quería escribir este nombre sino quería ser un gato, los niños se asombran y otros se ríen e imaginan la actitud de la niña siendo un gato. La niña de la historia cuando llegó a su casa quiso actuar como uno de estos felinos y se escondió imitando esa actitud, la mamá la encontró, el docente en este momento pregunta a los estudiantes ¿Qué pensó la mamá al encontrar a la niña escondida? responden los estudiantes: - Pensó que quizá está enferma, - Con frío, - Con hambre, - Está triste, - Está cansada, - Que la encontraría en el colegio, Pero la Mamá (historia) dice yo cerraría los ojos y maullaría un poquito, el docente pide a los estudiantes que maúllan como hace un gato, los estudiantes imitan los sonidos y se muestran contentos y alegres por esta actitud, algunos estudiantes quieren	Preguntas para inferir Las imágenes también se leen Preguntas para relacionar Juegos de voz	Preguntar para comprender juntos Construcción de la comprensión Preguntar para comprender juntos Actividades para amar y comprender la lectura Preguntar para
--	---	---	---	---

	por la cual a veces alguien no quiere hacer algo y no obligarla. El docente también averigua por lo que más les gustó del libro. Una pequeña pide la palabra y dice: - Cuando la profesora le dio un abrazo a Yoon. - Cuando la mamá se enteró de que la niña ya escribía su nombre. - Cuando la niña quiso escribir su nombre. También averiguo por los valores que se destacaban en la historia. Los niños expresan que el amor, la amistad, la alegría, el cariño y la felicidad. Nuevamente el docente pregunta si los valores que nombraron ellos los ponen en práctica. En coro los niños manifiestan que sí y el profesor le cede la palabra a una de las estudiantes quien manifiesta que todos los niños deben poner en práctica la amistad en la escuela también el amor en todas partes. A continuación el docente, organiza a los estudiantes para que tomen uno de los libros recuperados por Salvador Justo y lo lean de manera individual. Se observa que los niños lo escogen en primera instancia por la imagen que hay en la carátula, otros mientras avanzan hacia su puesto ojean las imágenes del contenido. Solo un pequeño grupo de niños se levantó en repetidas ocasiones para cambiar de libro, a medida como avanzan en la lectura se va tornando	individualmente imitar estos sonidos y el docente les da la oportunidad para que realicen estos gestos en frente de sus estudiantes. A continuación el docente les pregunta los estudiantes si continúa con la historia, pues estudiantes responden que se continúe. Ubica nuevamente a los estudiantes en la historia y les dice que la profesora (historia) ya no frunció la nariz sino movió el ceño, y continuó con la historia, la niña estaba sentada al lado de la ventana y miro un petirojo, pregunta el docente: ¿Qué es un petirojo? Los niños responden: - Un ave, Muy bien responde el docente y agrega, era un pajarito tan bonito que tenía varios colores, la niña de la historia pensó, esta solito y nadie lo quiere, se le ocurrió una idea de pintar al pajarito para luego mostrarle a la maestra y así quizá la quiera un poquito, se esmeró por realizar el dibujo más bonito y pintó el ave que luego mostró a su padre, él se sintió muy feliz y le enseñó a escribir pájaro, cuando volvió a la escuela al otro día, la maestra (historia) le pide que escriba Yoon, pero la niña escribe pájaro, el docente muestra a los niños como la niña escribe pájaro en vez de su nombre, todos quieren mirar las imágenes mostrando asombro. luego la niña de la historia quería ser un pájaro porque quería volar para ir a Korea, el docente muestra varias veces las imágenes del libro a los niños, Pregunta: ¿Por qué la niña quería volar? - Para ir a Korea. - Para poder viajar Yoon (historia) muestra la hoja con el dibujo del ave y la maestra vuelve a mover la cabeza y dice: ahora quieres ser un pájaro y se sonrió. Al llegar a casa dice a	Preguntas para inferir Preguntas para relacionar. Preguntas para imaginar Gusto lector Fomento de valores Gusto lector Construyendo significados Fomento de valores	comprender juntos Interacción con los libros Lectura en contexto. Interacción con los libros Construcción de la comprensión. Lectura en contexto
--	---	--	---	--

	un ambiente tranquilo. Uno de los pequeños quien participa insistentemente durante la lectura, se ubica sólo sobre una columna cruza sus piernas mira la carátula, pasa algunas hojas y se devuelve para comenzar, no se levanta del puesto hasta que termina. Un grupo de niñas, comparten sus imágenes en voz baja. Aparte el grupo de niños indecisos se asombra de las imágenes, y las indican entre varios compañeros uno a uno se van ubicando y se concentran en la lectura. Se observa durante la sesión un cierto grado de distracción producto del frío intenso, sin embargo al proponer el docente volver al salón, los niños manifiestan que se sienten bien. Es un poco complicado manejar completamente el silencio, el espacio abierto es un factor de distrae a los pequeños. Después de varios minutos, la mayoría de los estudiantes expresa haber terminado, otros de manera autónoma intercambian su libro con otro compañero o lo toman de la mesa. El docente, pide a los estudiantes organicen los libros, pero varios de ellos los piden en préstamo para su casa. Ante lo cual el docente expresa que solo es posible por un día porque los estudiantes de los otros grados también lo van a leer. En el salón el docente después de organizar el préstamo, recuerda a los niños diligenciar la ficha de	sus padres que en Corea ella era la más preferida y que tenía muchos amigos y que aquí no tiene esas ventajas, su padre le contesta que debe tener paciencia con todos, incluso consigo mismo, y la mamá le dice que es una excelente estudiante, al otro día estaba en el descanso se encontró una amiguita que le dijo la niña de la cola de caballo, el docente pregunta: ¿Por qué la niña colocó ese nombre a su amiguita? Los niños responden: porque la niña se peinaba con una colita hacia atrás, por eso la niña le colocó ese nombre. De pronto una niña llevaba una bolsita que en su nombre decía Magdalena, la maestra (historia) les pasa nuevamente una hojita para es que escriban su nombre pero la niña en ese momento tampoco quiso escribir su nombre sino Magdalena, quería ser también Magdalena y sus compañeros también gritaban Magdalena, Magdalena y ella se imaginaba que volaba, el docente muestra nuevamente a Yoon imaginándose como si fuera Magdalena volando, Los estudiantes se muestran entusiasmados al ver la niña cómo era su imaginación tan grande, La maestra se sorprendió al ver tal imaginación que tenía Yoon, en casa sus padres se mostraban contentos con la niña, y la niña quería volver rápido a su escuela para continuar con sus actividades y en especial para escribir su nombre, y esta vez escribió Yoon en cada renglón y la maestra dio un fuerte abrazo a la estudiante por haber escrito su nombre, la niña se mostró muy feliz y contenta, se les muestra los niños la niña contenta y ellos también se sienten alegres y felices porque la historia tiene un final feliz. El docente les pregunta que	Las imágenes también se leen. Preguntas para imaginar y fantasear. Mi amigo el libro. Preguntas para inferir.	Construcción de la comprensión. Preguntar para comprender juntos. Interacción con libros Preguntar para comprender juntos
--	---	--	---	---

	lectura. Por último les explica que aquellos niños que se sientan identificados con el libro que están leyendo pueden realizar sus comentarios en el árbol SEMILLERO LECTOR NORMALISTA de la lectura o realizar sus publicaciones por medio de los booktubers normalistas.	levanten la mano los niños que les dan un fuerte abrazo los padres de familia cuando hacen algo bueno, los niños en su mayoría levantan la mano. La niña escribió su nombre el cual tiene un significado y el profesor les pregunta que ¿Qué significa el nombre?, y los niños responden significa sabiduría resplandeciente y se termina la historia. - El docente pregunta ¿les gustó a la historia? - Los niños responden "sí" - El docente pregunta ¿Qué enseñanza nos deja esta historia? - Un niño responde a aprender a escribir bien el nombre, - Escribir es bueno - Ver qué otras personas escriben el nombre ella también se contagió y escribió su nombre propio. El Docente vuelve a preguntar a los niños ¿Qué es lo que más les gustó de la historia? - Le gustó el final, - Cuando la niña aprendió a escribir su nombre, - El principio, - Cuando la maestra abrazo a Yoon, - Cuando la mamá supo que la niña aprendió a escribir su nombre, - Consiguió una amiga, - Cuando la abrazo por el esfuerzo que hizo, - Cuando se quiso llamar Magdalena, ¿Qué valores se destacan en esta historia? - El amor, - La amistad, - La alegría, - El cariño,	Ambientes de lectura Valoro, para ser un crítico lector	Espacios ecolectores Construcción de la comprensión Interacción con libros.
--	--	--	---	---

		- La felicidad, A continuación el docente presta los libros a los niños, ellos pasan en orden, escogen el libro que más les gusta y les interesa, unos se sienten felices contentos con alegría van a su puesto a leerlo, otros están desesperados porque no les toca el turno, otros se sienten tristes porque el libro que quieren ya lo tomaron, otros quieren correr a coger uno, otros niños protestan porque también quieren coger rápido los libros que ellos quieren, un estudiante salta de emoción y dice "mi libro" "mi libro" "mi libro", el docente invita a que pueden cambiar los libros con sus demás compañeros si el libro no es de su interés y de su agrado. Los niños conversan entre ellos, observan las figuras que tienen los libros, algunos emocionan otros intercambian los libros con los demás compañeros, otros muestran las imágenes sus compañeros y destacan lo interesante que son para ellos, el docente los invita a leer el contenido de los libros y en su gran mayoría los estudiantes realizan la lectura de su libro y muestran agrado por lo que están leyendo.	Gusto lector Preguntas para imaginar y fantasear. Semillero lector. Fomento de valores Mi amigo el libro.	Preguntar para comprender juntos. Acciones para amar y comprender la lectura. Lectura en contexto. Interacción con libros.
--	--	--	--	--

			Gusto lector. Las imágenes también se leen Mi amigo el libro.	Construcción de la comprensión Interacción con libros.
--	--	--	--	--

CATEGORÍA DEDUCTIVA	DOCENTE C – 8		SUBCATEGORÍA S INDUCTIVAS	CATEGORÍA INDUCTIVA
	ELIZABETH TOVAR	CRISTIAN BENAVIDES		
	La sesión inicia con la ubicación de los niños en un espacio del bosque junto a los libros y la imagen de Salvador previamente dispuestos. La docente realiza algunas recomendaciones grupales, con respecto a la atención y el silencio que deben mantener durante la actividad. Continúa con la identificación del personaje los niños inmediatamente reconocen su nombre y la docente pregunta ¿Quién es Salvador Justo? Uno de los niños toma la vocería y expresa: un niño que era como el abogado, la docente aprueba la docente con un muy bien y recuerda lo importante que es levantar la mano, otro pequeño levanta la mano y dice: - Lo mejor de todo es que estamos en el bosque el aire y el sol, esta clase va a estar muy chévere. -Juan Salvador, era un niño del colegio Victoria Patria, afirma otro estudiante la respuesta es aprobada por la docente, quien seguidamente expresa que gracias a esos niños valientes y curiosos que les gusta conocer, hoy vamos a poder conocer los libros que el logro rescatar. La docente hace hincapié en que siempre que se lea se debe hacer con un propósito, es decir saber para qué leemos, que les parece, continúa diciendo si leemos este libro para disfrutar de la historia y desarrollar nuestra imaginación. Los niños asienten con la cabeza y expresan verbalmente, estar de acuerdo. Luego, les indica el libro, y les pide	Un niño dice “Uy qué rico vamos a leer al aire libre”. La docente se reúne con sus estudiantes en la zona verde de la institución y empieza haciendo énfasis en el personaje el cual los niños lo reconocen como Salvador justo, les menciona el nombre del libro “Yo me llamo Yoon” La docente hace observar la imagen del libro y les pregunta los niños ¿Quién creen que es Yoon? Los niños responden es una niña, otros dicen es un niño, otros dicen es un japonés, ¿De qué creen, que se va a tratar la historia? -Es un japonés Luego el docente les muestra la imagen a los niños; ellos dicen: es un japonés, otro niño responde: pero mire profe, parece que la imagen es de una niña, la docente hace la aclaración y les menciona a los niños que es una niña, les pregunta: ¿De dónde es esta niña? los niños responden: - De Japón, - De China, - De Chile, - Del campo, ¿Yoon donde esta? -En el campo, ¿A ustedes les gusta el campo? -Si La docente habla de la importancia que es el leer al aire libre y respirar aire	Ambientes de lectura. Héroes de la lectura. Preguntas para imaginar y fantasear. Leo con un propósito. Preguntas para imaginar y fantasear. Interactuando con autores. (autor, editorial, ilustradores)	Acciones para amar y comprender la lectura. Preguntar para comprender juntos. Construcción de la comprensión Preguntar para comprender juntos. Interacción con libros.

	que lean el título y pregunta por el personaje de la carátula, los niños dicen que es una niña y otros un niño. Reitera que el título es Me llamo Yoon, y pregunta será una niña o un niño, las respuestas de los niños son contrarias niño- niña. Pregunta entonces ¿De qué creen que se va a tratar esta historia? Los niños dicen que: -Es un niño ciego. -Es un niño chino o japonés. La docente presenta la primera página de la historia y les da la razón a los niños que infirieron que era una niña. Pide a los niños que observen el contexto del dibujo y digan en qué lugar está Yoon. Los niños contestan que en el campo, entonces les pregunta si les gusta el campo y porque ellos comentan que les agrada el campo por las plantas, el aire, los animales y lee el primer renglón y preguntan de dónde creen que es la pequeña, los niños de adelante contestan que de Corea. Los invita a que cierren los ojos y se imaginen cómo es Corea y continúa con la lectura. A medida que lee realiza inferencias sobre lo que puede suceder de igual manera les indica las imágenes, les pide que imiten gestos y expliquen el por qué de determinadas situaciones. La lectura que realiza la docente es pausada y emotiva hace énfasis en expresiones particulares que dan muestra de haber preparado con anticipación la lectura. Aprovecha ciertas escenas para relacionarlas con los valores y les preguntó por el valor que les gustaría que su nombre se identifique. Cada niño propone una y son escuchados en su totalidad.	puro, en medio del bosque respiramos. ¿Adivinen de dónde viene Yoon? - De Corea del sur, - De China, La docente hace la aclaración y le dice viene de Corea, Corea es un país muy lejano, muestra la imagen y le dice a los niños: ¿Aquí con quién está? Los niños responden y dicen: que está con el papa, La docente hace cerrar los ojos a los niños y le dice que se imaginen ¿cómo será el papá?. ¿Cómo serán en Corea?, la docente lee en voz alta y trata de ponerle como suspenso y dice. ¡Te tengo una buena noticia Yoon! Los niños responden: - Mañana entras al colegio, - Te tengo un regalo, - Mañana es tu cumpleaños - Te gusta el bate El padre (historia) le dice pronto irás a la escuela, los niños hacen un gesto de admiración y uno por ahí murmura, pero la niña habla coreano. A la llegada a la escuela la maestra le dice a la niña que le va a enseñar a escribir su nombre que es Yoon, la docente muestran los estudiantes como la maestra le enseña a escribir Yoon, la niña arruga la nariz, la docente hace énfasis en esta actitud le dice a los niños.	Hilando saberes Preguntas para imaginar y fantasear. Animando la lectura, para comprender. Hilando saberes Juegos de voz. Preguntas para imaginar y fantasear. Confirmando mis sospechas. Conozco palabras nuevas.	Construcción de la comprensión Preguntar para comprender juntos. Acciones para amar y comprender la lectura. Construcción de la comprensión Acciones para amar y comprender la lectura. Preguntar para comprender juntos. Construcción de la
--	--	--	--	--

	La lectura continua, con permanentes preguntas según la escena e indicándoles cada una de las imágenes y trata de que asuman la posición del personaje. Cuando aparece una palabra nueva pregunta por el significado y se construye de manera colectiva. Las hipótesis e inferencias, se realizan durante toda la lectura. En el momento central de la lectura la docente pregunta cuál era la razón para que la niña no quisiera escribir su nombre. Los niños manifiestan: - Porque estaba triste. - Porque no tenía amigos. ¿A ustedes les gusta tener amigos? Los niños contestan en coro que sí. (Al parecer las condiciones del clima, están afectando el nivel de atención) indecisos con el libro escogido y se vuelven a acercar a la mesa para cambiar su libro. Poco a poco cada niño realiza la lectura de manera individual, llaman a la profesora para resolver sus inquietudes quien con amabilidad da solución o les plantea el proceso a seguir para solucionarlo. Ante, el tiempo cumplido y la insistencia de los pequeños por leer otro libro, la docente les propone llevarlo a casa hasta el día siguiente. Para finalizar la docente da indicaciones para diligenciar la ficha de lectura y hace una invitación para quienes quieran plasmar sus comentarios en el árbol SEMILLERO LECTOR NORMALISTA o en el blog institucional de los booktubers normalistas.	¿Por qué arrugó la nariz? Responden los niños: - Porque no puedo escribir bien su nombre en español, - Porque no le gusta el nombre, - Porque no quiere ir a la escuela, - Le pareció muy duro escribir su nombre en español, - Porque no quiere escribir su nombre en español, La docente hace la lectura y menciona que que la niña no le gusta su nombre Yoon, dice que su nombre en coreano es alegre los símbolos bailan todos juntos, la docente pregunta: ¿Cómo creen que se escribe Yoon en coreano? - Una bolita y líneas, La docente les muestra a todos los niños cómo se escribe Yoon en coreano, parecía muñequitos dice la docente, Yoon en coreano es muy bonito los símbolos bailan juntos y quiere decir, Pregunta los niños: ¿Qué podría significar ese nombre? - Felicidad, - amor, - respeto, - solidaridad, Si su nombre pudiera representar un valor,	Gusto lector. Lectura individual. Fomento de valores. Valoro, para ser un crítico lector. Semillero lector.	comprensión Aumento mi léxico. Interacción con libros. Construcción de la comprensión. Lectura en contexto. Construcción de la comprensión. Acciones para amar y comprender la lectura.
--	--	---	--	--

		¿Qué valor les gustaría que represente su nombre? Responden los niños: - Respetuoso, - Solidaridad, - Felicidad, - Honestidad - Amor - Compañerismo La docente les da a conocer que Yoon significa sabiduría resplandeciente, y no quería aprender la nueva forma de escribir, no me gusta este país, mi padre me enseñó a escribir. la docente les recuerda que así como a Yoon le enseñó a escribir su padre a los niños también sus papás en algún momento les enseñaron a escribir el nombre y el abecedario. La docente les muestra como la niña (historia) y ellos se muestran emocionados y comentan entre ellos, la docente continua lectura, les comentó a los niños vamos a ver cómo le fue a la niña el primer día de escuela, estaba la niña de historia en el pupitre mientras la maestra habla de un animal y escribió gato en la pizarra, para explicarles a los compañeros, cómo se escribe gato en español, luego para contarles un cuento y la maestra luego les leyó, en seguida cantó una canción bonita sobre el gato, luego le dio una hoja de papel para escribir Yoon, pero en vez de esto la niña escribió; ¿La docente les pregunta a los niños que escribió la niña? - Gato La docente muestra los niños como la niña en vez de su nombre escribió gato, los niños observan atentamente, además de eso la niña de la historia quería ser como	Preguntas para imaginar y fantasear.	Preguntar para comprender juntos.
--	--	---	--	---

		este animal, que quería ser un gato, quería esconderse, La docente pregunta ¿Qué hacen los gatos? los niños responden - Ronronean - Maúllan ¿Cómo maúllan los gatos? Los niños hacen el sonido e imitan al animal, La maestra (historia) miro la hoja y frunció el entrecejo, La docente pregunta a los niños ¿porque la maestra frunció el entrecejo? ¿Por qué eres un gato? dijo la maestra (historia) Cuando la niña vuelve a casa insiste con sus padres de que deberían volver a Corea, no digas eso dijo el padre, este país, es tu nuevo hogar, la docente muestra a los niños a imagen del libro y les pregunta:	Las imágenes también se leen.	Construcción de la comprensión
--	--	---	---	--

		¿Cómo estaba Yoon? Los niños responden: está sentada. Si la niña estaba sentada al lado de la ventana y vio un petirrojo, La docente vuelve a preguntar a los estudiantes ¿Qué es un petirrojo? Los niños responden: - Un gallo - Un pájaro, ¿Alguien conoce al petirrojo? - Es rojo con un pico verde. La niña de la historia pensó que el ave estaba muy solita, pero además dijo si hago un dibujo para la maestra quizás ella me quiera un poquito, dibujo el pájaro más bonito y le mostró a su papá, él respondió eso me hace muy feliz Pregunta la docente: ¿Cómo creen que el padre se sintió cuando miro el dibujo?	Preguntas para inferir. Preguntas para imaginar y fantasear. Las imágenes	Preguntar para comprender juntos. Preguntar para comprender juntos.
--	--	--	---	---

		- Se sintió muy contento, - La felicito, - Se sintió orgulloso, Al otro día la maestra le entrega una hoja para que escriba su nombre pero la niña escribió ahora, la docente pregunta los niños ¿Qué palabra escribió la niña? - La niña en vez de su nombre escribió pájaro ¿Porque la niña escribió pájaro? - Porque la niña no sabía escribir su nombre en español, - Porque no le gustaba su nombre, La docente muestra los niños como la niña en la historia había escrito pájaro, los niños atentos y sorprendidos quieren ver el dibujo. un niño por ahí dice ¡ Ay qué bonito! ¿Les parece bonito? - Uy hermoso Entonces la niña quería ser ahora un pájaro: ¿Los pájaros que hacen?	también se leen. Preguntas para imaginar y fantasear.	Construcción de la comprensión. Preguntar para comprender juntos.
--	--	--	---	---

		- Vuelan, - La niña quería volar, ¿Por qué será que la niña quería volar? - Porque quería ser libre, Porque además de eso quería volar y volver a Corea, metería la cabeza debajo de mi pequeña ala marrón, luego la maestra miró la hoja de papel y volvió a sacudir la cabeza, Y dijo ¿Así que eres un pájaro? La maestra vuelve explicar, imita cómo sería la maestra con esa actitud, la niña realizó el dibujo con el petirrojo, entonces le enseñe el dibujo con el petirrojo que había hecho para ella, miró a la maestra de reojo. Una vez de vuelta a su casa su madre le pregunta la niña ¿cómo te fue hoy en la escuela? La niña responde estupendo, sí pero en mi escuela de Corea yo era la preferida de mi maestra, La docente pregunta los niños, ¿Qué sería que tenía la niña en Corea que extraña mucho? Los niños responden sus amigos,	Preguntas para imaginar y fantasear.	Preguntar para comprender juntos.
--	--	---	---	--

		¿Por qué sería que la niña se sentía mal? - Porque no tenía amigos, Eso es bonito ¿No tener amigos? Dice la docente, Los niños responden no, Cuando uno no tiene amigos ¿Cómo se siente? - Triste, - Solitario, A ustedes ¿Les gusta tener muchos amigos? -Tener muchos amigos es bonito porque lo ayudan, La mamá en la historia le dijo debes tener paciencia con todos incluso contigo mismo, serás una alumna muy excelente, la docente hace referencia a que la mamá sabe dar buenos consejos. Al día siguiente durante el recreo estaba cerca de la valla y miró a la niña de cola de caballo.	Preguntas para inferir. Las imágenes también se leen. Preguntas para imaginar y fantasear. Mi amigo el libro.	Preguntar para comprender juntos. Construcción de la comprensión Preguntar para comprender juntos. Interacción con libros.
--	--	---	---	--

		¿Quién sería la niña cola de caballo? pregunta la docente a los niños: - Es otra compañerita que estaba en el colegio. De repente vino a mi corriendo y llevaba una envoltura consigo en la envoltura decía Magdalena, me sonrió y yo también le sonreí, la docente muestra la imagen a los estudiantes y ellos todos a la vez quieren observar, se muestran muy entusiasmados alegres y sobre todo muestran mucha curiosidad por observar. Al otro día la maestra (historia), paso a la niña una hoja para que escribiera su nombre, pero ella no escribió su nombre sino que escribió Magdalena, la docente pregunta: ¿Por qué en vez de su nombre escribió Magdalena? La docente les muestra a los niños lo que está pasando en el aula de clase (muestra el libro). La niña de la historia quería ser una Magdalena, los niños me aplaudirán pensaba, se pondrían muy contentos, la docente les hace	Mi amigo el libro. Mi amigo el libro. Mi amigo el libro.	Interacción con libros. Interacción con libros. Interacción con libros.
--	--	---	---	--

		decir de magdalena a todos los estudiantes, los niños repiten Magdalena, repitan nuevamente el nombre pero con alegría, ¿Qué diría la maestra? La maestra miro y pregunto ¿Eres una Magdalena? – Si soy una Magdalena, Al volver a casa llegó contenta, le contó a mi madre sobre la niña de la cola de caballo, la docente muestra nuevamente la cartilla los niños, ellos se sienten muy contentos de observar, nuevamente llegar a la escuela la maestra vuelve a pasar la hoja para que escriban su nombre, la niña escribió Yoon y la maestra me dio un fuerte abrazo, la docente recuerda que la palabra Yoon representa sabiduría resplandeciente, muestra nuevamente la imagen de cuando la niña escribe su nombre. La docente a continuación va a prestar los libros a cada uno de los niños y se muestran alegres y quieren coger rápidamente cada uno de ellos, la maestra les hace hacer una fila para proceder a	Las imágenes también se leen. Ambientes de lectura. Las imágenes también se leen. Ambientes de lectura. Ambientes de lectura.	Construcción de la comprensión Acciones para amar y comprender la lectura. Construcción de la comprensión. Acciones para amar y comprender la lectura.
--	--	---	--	--

		prestar cada uno de los libros, los niños por filas coge cada uno un libro de acuerdo a su interés y su preferencia, hacer una fila de hombres y otra de mujeres, están deseosos por obtener un libro, cada uno toma un solo libro. Unos miran los dibujos se sientan en el prado, incluso algunos toman el mismo libro que fue leído anteriormente “Yo me llamo Yoon”, otro niño está contento y sale diciendo ¡la escuela secreta!, la docente le dice sentaditos juiciosos vamos a disfrutar de la lectura, la mayoría se sienta y empieza a leer el libro que le correspondió, otros están tratando de intercambiar su libro con los de otros compañeros, unos estudiantes están leyendo la historia del libro que les correspondió, otros están observando las imágenes y además las muestran a sus compañeros. La maestra menciona que de este cuento que ustedes lean van hacer un resumen. En su gran mayoría los niños se buscan un lugar cómodo, se sientan y leen con mucha atención,	Espacios Ecolectores
--	--	---	---------------------------------

		algunos primero le miran las imágenes y luego realizan su proceso de lectura, otros estudiantes prefieren leer solos y otros prefieren hacerlo en parejas, otros corren a buscar otro libro de su preferencia, la docente le dice debes elegir uno para que lo lean y luego hacer un resumen. En esta clase de lectura se realiza al aire libre en el bosque de la Institución Educativa, los niños se muestran muy contentos de salir y de encontrarse en otro lugar diferente al aula de clase, en este momento de lectura los niños se encuentran muy contentos disfrutando del aire, del espacio y sobretodo de la lectura.		
--	--	--	--	--

CATEGORÍA DEDUCTIVA	DOCENTE C – 9		SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	CATEGORÍA INDUCTIVA
	ELIZABETH TOVAR	CRISTIAN BENAVIDES		
	La docente inicia el desarrollo de la sesión con la ubicación de los niños, es un espacio del bosque, en el que ya están ubicados los libros de la sesión correspondiente y el personaje Salvador Justo. La docente inicia planteando el propósito de lectura, es decir, el objetivo y les comenta a los niños que van a realizar la lectura en grupo, de manera colectiva para disfrutar y deleitarse con una linda, sencilla y corta historia. Seguidamente recuerda con los niños el nombre del personaje y pregunta por el significado que puede tener su apellido "Justo" Los niños contestan: - Porque le gustan los valores - Porque hace las cosas justas - Es justo porque dice la verdad - Prestarle a todos la misma cantidad de libros Aprovecha esta respuesta para preguntar ¿Será que lo justo solo aplica en los libros?, los compañeritos manifiestan que no. Vuelve a preguntar ¿En qué situaciones se aplica? Y lo relaciona con una de las clases vistas. - Uno de los niños dice que la justicia se representa con una balanza - Ahora dice que definan nuevamente la justicia - Una de las niñas toma la palabra y dice que la justicia es igualdad, darle a cada quien lo que se merece La docente comenta que los libros que	La docente empezó organizando sus estudiantes, hace una presentación del personaje, les muestra su nombre, "Salvador Justo", les pregunta a los niños: ¿Por qué Justo? -Porque hace las cosas justas. y ¿Qué es ser justo? - Decir la verdad - prestarles a todos la misma cantidad de libros, En ¿Qué símbolos se representa la justicia? - Una balanza, ¿Porque en una balanza? - Porque tienen que estar iguales, Deben tener igualdad, deben darle a cada uno lo que se merece, por tal razón se ha traído libros que ha rescatado Salvador Justo, él en esta ocasión nos trae libros de valores, da a conocer a los estudiantes el libro que se trabajara en esta sección y es el libro que se llama "Yo me llamo Yoon" que es un libro que rescato salvador justo, ustedes que se imaginan cuando leen "yo me llamo Yoon" la docente presenta la	Ambientes de lectura. Héroes de la lectura. Leo con un propósito. Preguntas para imaginar y fantasear.	Espacios Ecolectores Acciones para amar y comprender la lectura. Construcción de la comprensión. Preguntar para comprender juntos.

	Salvador Justo ha compartido hoy con ellos hablan de valores. El libro que van a compartir se llama "Me llamo Yonn y pregunta ¿Ustedes que se imaginan cuando leen esto? (indica) Y dice ¡yo me llamo Yoon! -Que se trata de una niña que es China, responde una estudiante ¿Por qué dices que es China? -Por los ojos rasgados, responde sin vacilar Continúa la profesora preguntando, ¿Por qué decimos que es China? Uno de los estudiantes contesta porque ese nombre acá no existe, es de hombre Otro estudiante expone – por los rasgos de su cara, otro chico réplica – por el cabello lacio y negro Enseguida la profesora les comenta, vamos a leer esta historia y vamos a descubrir si esta niña es verdaderamente de la China. La profesora comienza la lectura con un acento pausado y emotivo en el primer renglón se detiene y hace énfasis en las palabras "vine de Corea un país lejano", la docente entonces lleva a que los niños refuten la hipótesis que plantearon al comienzo de la lectura, Yoon no es China es coreano. Inmediatamente, les indicó un mapamundi y ubica con los estudiantes Corea, explicando que hay 2. Además les indica la bandera. Continúa la lectura indicando las imágenes que acompañan al texto. De igual manera la profesora orienta para que los niños después de un corto infieran a qué país viajó si debió escribir su nombre en español. Los niños proponen: -España, en cualquier país de América del Sur. La docente indica primero las	carátula del libro, uno de los niños dice es una niña china, la docente pregunta ¿Por qué es China? Una de las niñas responde: -Porque tiene los ojos lisos, otros dice, son rasgados, ¿Por qué más parece China? - Porque el nombre aquí no existe, - Se le mira en las caras, - Por el cabello, ¿Cómo es el cabello de los Chinos? - Es liso y de color negro, -El nombre de Yoon, significa el nombre de un hombre, en la historia se refiere a una mujer, Vamos a ver si la niña es verdaderamente de China, vamos a descubrir de dónde es esta niña, dice la docente, la docente les muestra una gráfica del libro y a continuación hace referencia a la lectura donde dice yo vine de Corea, la docente hace la pregunta: ¿Dónde queda Corea? - En Asia La docente hace la aclaración pero	Preguntas para imaginar y fantasear. Preguntas para inferir. Preguntas para relacionar y buscar información. Juegos de voz. Visitando el mundo.	Preguntar para comprender juntos. Acciones para amar y comprender la lectura. Construcción de la comprensión.
--	--	--	--	--

	imágenes, luego lee la historia para que se facilite inferir y luego comprobar las inferencias. Ante un adjetivo o sustantivos nuevos la docente averigua por el significado, y una buena parte del grupo responde con coherencia y sentido. <i>Preguntas formuladas</i> ¿Para qué quería ser gato? - Para esconderse y que su mamá la busque ¿Para qué quería ser pájaro? Para volar y poder irse a su país, a Corea a su antiguo hogar ¿En lugar de escribir su nombre qué escribió? - Magdalena. - En conjunto la docente, a medida que lee e indica las imágenes lleva a los niños a que concluyan que a Yonn ahora ya le estaba gustando vivir en ese lugar y su nombre. Terminada la lectura la docente pregunta: Si este es un libro de valores: ¿Qué valores podemos rescatar? Los niños participan - Querernos a nosotros mismos, participación que es exaltada por la docente - No burlarse de los demás - La amistad - La autoestima - No ser tímidos La docente concluye que los mensajes principales son la autoestima y la amistad. La docente conforma las hipótesis planteadas de comenzar la lectura. ¿De dónde era Yonn? Los niños responden de Corea. Luego confirma si a los niños les gusta la historia, los niños responden que sí y preguntan ¿Si yo les pasara nuevamente este libro, usted lo	no es en China, queda cerca de Rusia y Japón, Corea se divide en dos; Corea del Norte y Corea del Sur, la docente muestra a los estudiantes con un mapa la ubicación de Corea y también de América del Sur, dónde nos encontramos nosotros, además muestra la bandera de Corea, Explica sus colores y además les indica el escudo, dónde se encuentra una flor que se llama la flor del ciruelo, busco la docente el significado de la palabra ciruelo pero no la encontró. Invita a los niños a continuar escuchando la historia, hace unas preguntas de ensayo a los estudiantes para darse cuenta si entendieron el nombre del libro y del lugar de origen o de dónde viene la niña, los estudiantes inmediatamente responden a las preguntas que hace la docente. Es importante resaltar que la docente antes de iniciar la lectura hace un preámbulo de acerca del contexto de la lectura. La docente inicia la lectura, muestra a los estudiantes una primera imagen donde aparece la niña con su papá, donde la niña se muestra un poco tímida por ir a la escuela, su papá le dice que será una magnífica oportunidad para	Las imágenes también se leen. Preguntas para inferir. Conozco palabras nuevas. Construyendo significados. Las imágenes también se leen. Fomento de valores. Confirmo mis sospechas	Construcción de la comprensión. Preguntar para comprender juntos. Aumento mi léxico. Construcción de la comprensión. Lectura en contexto.
--	---	--	---	--

	leerían? Los niños responden afirmativamente. La docente, expresa que particularmente a ella le gusta y procede a explicar el procedimiento a partir del cual los niños podrán escoger su libro. Los niños se acercan a la mesa a escoger el libro y la docente les da el tiempo suficiente para hacerlo. A medida que ubican un libro para leer, los niños comparten su elección y ubican un lugar para comenzar a leer. De manera ágil y autónoma los niños comienzan a realizar la lectura. Se observa que la mayoría observan detenidamente el libro, miran la portada y contraportada, y miran las imágenes. Entre el grupo se escucha - Qué chévere qué es ese libro "Rosaura en bicicleta" Otros prefieren ubicarse solos. Al igual que en los otros cursos algunos estudiantes continúan escogiendo su libro. De igual manera se observa que los niños que tienen inquietudes sobre el significado de algunas palabras le preguntan a su profesora Los niños que escogieron libros cortos, al terminar de leer buscan una nueva opción. Se identifica que los libros que escogen están los que tienen imágenes coloridas y agradables así como textos no saturados. Los niños se han dispuesto en diferentes posiciones sentados, recostados sobre la hierba, apoyados en los árboles. La docente les brindó a los niños el suficiente tiempo para que realizaran la lectura, algunos niños alcanzaron a leer 2 o 3 libros cortos.	aprender muchas cosas nuevas, de tal forma que su padre le muestra cómo se escribe Yoon en español, la docente les muestra a los estudiantes cómo se escribe Yoon, la niña de la historia arrugó la nariz porque no le gustaba Yoon, porque tenía líneas y círculos cada uno por su lado, los símbolos en coreano pareciera que bailaron juntos, es alegre. En coreano mi nombre quiere decir Sabiduría resplandeciente, la docente les pregunta a los niños ¿Qué significa Yoon en coreano? y los niños responden sabiduría resplandeciente, la docente hace énfasis de que no se sabe exactamente a qué país se fue a vivir pero si es de idioma español, entonces les pregunta a los niños ¿A qué país pudo haber ido la niña?, Los niños responden: -puede ser España, ¿En qué parte de América se habla español? Los niños contestan: - En América del Sur, más sin embargo la niña anunciaba que no le gusta a este país y que quería volver a su país que era Corea, sin embargo el padre le enseñó a escribir todas las letras del abecedario, al volver a la escuela la profesora les enseña a escribir	Preguntas para imaginar y fantasear. Gusto lector. Visitando el mundo. Ambientes de lectura. Las imágenes también se leen. Lectura individual. Mi amigo el libro. Preguntas para inferir. Libertad para leer.	Construcción de la comprensión. Preguntar para comprender juntos. Interacción con libros. Construcción de la comprensión. Espacios Ecolectores Construcción de la comprensión. Interacción con libros.
--	---	--	--	---

	En el salón la docente entregó las fichas de lectura, las analizaron de manera general y colectivamente para luego desarrollarlas de manera individual para luego legajarlas en la carpeta correspondiente. Mientras llenan la ficha comparten las respuestas escritas encontrando cierto grado de similitud en las observaciones realizadas. La docente pregunta quien quiere participar como booktuber o como lector para el árbol LECTOR NORMALISTSEMILLEROA. Detenidamente les explica en qué consisten las dos actividades y la gran mayoría propone su nombre para las dos actividades.	gato, les muestra a los estudiantes la imagen de la docente enseñando gato, les pregunta qué será que está haciendo la profesora, los niños responden tal vez les está diciendo las características del gato, leyó también un cuento y cantó una canción sobre un gato, Era una canción bonita y yo también intente cantarla, luego le dio una hoja de papel donde estaba escrito mi nombre Yoon, pero la niña no quería escribir y ese nombre, en vez de ese nombre escribió gato, en cada línea vacía de hoja, quería ser un gato, quería esconderse en un rincón ¿Para qué se esconden los gatos? De la docente: - Para comer ratones, - Para cazarlos, - Para esconderse de los enemigos, Pero un niño pregunta ¿Pero se comió un ratón? - la docente responde No, Esconderse y que la mamá la encontrada en un rincón y ella haría como un gatito, La docente pregunta ¿Cómo maúlla un gatico? Los estudiantes hacen el sonido de un gatito, en la escuela la niña	Valoro, para ser un crítico lector. Imitando emociones Participo, valoro y comprendo.	Preguntar para comprender juntos. Acciones para amar y comprender la lectura. Construcción de la comprensión. Acciones para amar y comprender la lectura. Booktubets. Semillero lector.
--	--	--	--	---

		muestra el dibujo a la maestra y ella mueve la cabeza, ahora eres un gato, seguidamente mira por la ventana un petirrojo dando vueltas en el patio, pensó si hago un dibujo para la maestra, quizá me quiera un poquito, al otro día la niña escribió pájaro pero también dibujó al petirrojo, pero quería ser un ave para poder volver a su país Corea, donde escondería la cabeza en el ala marrón, mostró su dibujo a la	Preguntas para imaginar y fantasear.	Preguntar para comprender juntos.
--	--	---	--	--------------------------------------

		maestra, cuando llego a casa, contó lo sucedido en la escuela y le dijo la maestra me quiere un poco, jeso es estupendo! dijo la madre, si pero en mi escuela de Corea ¡yo era la preferida! en cambio aquí estoy ¡sola!, ella estaba muy triste porque no tenía amigos, la docente dice creo que se han sentido solos cuando llegan por primera vez a la escuela, cuando usted no tiene amigos y se siente triste, pero cuando está finalizando el año todo el curso es amigo de uno y ya no se siente triste, ya no se quiere ir. Debes tener paciencia incluso contigo mismo, dijo la madre serás una alumna excelente, la docente muestra la imagen a los estudiantes, durante el descanso miro la niña de la cola de caballo, salto del columpio y vino hacia mí, llevaba un paquetito en la mano, una envoltura que decía Magdalena, pero la docente les dice: ¿Ustedes han comido alguna vez magdalenas? los niños responden no, pero ella les muestra la imagen y dice que son unos pastelitos, bien ricos, luego cuando volvimos al aula la maestra nos dio más hojas de papel, pregunta a los niños, ¿Qué escribió la niña? ellos dicen escribió Magdalena, quería ser una Magdalena, los niños me	Preguntas para imaginar y fantasear. Fomento de valores. Reconocimiento a la participación. Gusto lector. Mi amigo el libro. usto lector. Ambientes de lectura.	Preguntar para comprender juntos. Lectura en contexto. Acciones para amar y comprender la lectura. Interacción con libros. Espacios Ecolectores Lectura en contexto. Aumento mi léxico.
--	--	--	--	--

		aplaudirán, se pondrían contentos y muestra la imagen, en la historia muestra la imagen a la maestra y dice ¿hoy eres una Magdalena? y por ello le tenía más aprecio, en la casa le habló de la niña cola de caballo, le cante una canción nueva a mis padres en español, ellos se sintieron contentos y muestra la imagen a los niños y ellos observan atentamente, continua la historia y al otro día la maestra les da hojas para escribir el nombre, pero ella escribió su nombre “Yoon” en cada uno de los renglones y la maestra se sintió contenta, La docente les pregunta ¿Qué significa su nombre? Los niños responden: sabiduría resplandeciente, Además si es un libro de valores, ¿Qué valores podemos rescatar? - Queremos a nosotros mismos, - No burlarnos de los demás, - la autoestima, - La amistad. Felicita a los estudiantes por cada una de sus respuestas. Les pregunta que si les gusto el cuento, los niños en coro contestan “sí” ¿Volverían a leer este libro?	Fomento de valores. Conozco palabras nuevas.	
--	--	--	--	--

		-Sí. A continuación la docente presta a cada uno los libros, todos quieren coger los libros, mucho están contentos, miran los dibujos de los libros y muestran a sus amigos, otros empiezan a leer, buscan un lugar cómodo para leer, después de un periodo de tiempo los niños están concentrados leyendo, otros una vez terminado de leer buscan otro para leer. La docente ahora les pregunta ¿Qué valor rescata cada uno? la docente también se muestra interesada por los libros, un estudiante le pregunta por el significado de la palabra "esmero" la docente le responde es cuando te preocupas por hacer algo, una vez terminada la clase de lectura, cada uno devuelve los libros a la docente.		
--	--	---	--	--

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SESIÓN 3 JUAN AVENTURA DOCENTE C -7		SUBCATEGORÍA S INDUCTIVAS	CATEGORÍA INDUCTIVA
	ELIZABETH TOVAR	CRISTIAN BENAVIDES		
	La sesión se inicia desde la preparación de la biblioteca, disponiendo las sillas de manera circular, la ubicación del personaje Juan Aventura y los libros de la colección. El docente comienza la sesión explicando o identificado al personaje y luego recordando a los otros personajes. En comparación con la sesión anterior, los niños están muy tranquilos y relajados, al parecer este es un mejor ambiente. El docente les comenta que hay varios libros con los que ellos podrán interactuar, cuando finalice la lectura de la historia que ha preparado para hoy procede a formular el objetivo o propósito de la lectura en conjunto con los niños. "Realizar la lectura de la historia lejos de mi país para disfrutar de un espacio de distracción y reconocer algunas estrategias que pueden aplicar cuando lean solos". Enseguida indica el libro y pide que lean el título, los niños lo hacen de manera colectiva "Lejos de mi país", pide a los niños que miren la imagen y traten de descifrar qué está representando. Una de las niñas levanta la mano y explica. - "La niña se va de viaje y los otros se quedan" La inferencia es aceptada por el docente y propone que luego de realizar la lectura vean .. eso fue lo que sucedió. - Otras participaciones expresan: "Está triste porque se tiene que ir del país".	El docente inicia realizado una breve presentación del personaje de la clase, en este caso "Juan aventura" quién rescató los libros de viajes y aventuras. A continuación les entrega la ficha para ser diligenciada al final, el docente hace la presentación del libro "Lejos de mi país" el docente presenta el libro y muestra la imagen a los estudiantes y les pregunta: ¿Qué les muestra la imagen? - Una niña se va de viaje, - Está triste porque se mudó del país, - El papá se fue y ellos se quedaron, - Él se quiso ir del país, - El papá se fue en un avión, la mamá y se iban a vivir a la casa de la abuela, - La mamá tuvo que mudarse a otra ciudad, La niña no se acostumbra, - Que la niña la había dejado al padre solo, - Se estaba escapando de Cuba, - La niña quería disfrutar de otro país, - Niña se tuvo que mudar a otro país, El docente da a conocer el autor del libro y la editorial, luego los invita a los niños para que presten atención que se dispongan a escuchar esta bella historia, sin duda nuevamente les muestra una primera imagen que aparece en el libro, los estudiantes aprecian atentamente, ellos dan una posible hipótesis de lo que sucede en la imagen, empieza leyendo en voz alta, en una escena donde el padre llora, el docente los invita a que suavemente imitan esta acción del parte de la historia, los estudiantes realizar esta acción, además realiza preguntas de comprensión a los niños y resalta las emociones que presenta la lectura, pregunta a los estudiantes: - ¿Por qué el papá estaba triste? - ¿Por qué se fue de viaje? - ¿Por qué el padre tuvo que viajar?	Ambientes de lectura. Valoro para ser crítico lector Heroes de la lectura. Imágenes también se leen . Leo con un propósito Interactuando con autores. Las imágenes también se leen Animando a la lectura para comprender	Espacios ecolectores Construcción de la comprensión Acciones para amar y comprender la lectura. Construcción de la comprensión Interacción con libros Construcción de la comprensión Acciones para amar y comprender la lectura.

	- “El papá se tuvo que ir y ella se quedaron”. - “La niña se quiso ir del país” - La mamá se llevó a la niña para llevarla a vivir a casa de la abuela. - La mamá tuvo que irse a otro país y la niña no se acostumbraba. - “Se estaban yendo de Cuba” - “Una de las niñas quería disfrutar de otro país y la otra no”. El docente felicita a los niños por sus participaciones y les recomienda que los tengan en cuenta para saber al final si estaban en lo cierto. Luego identifica al autor del cuento Pascale Francotte, varios de los pequeños se interesan por el autor y piden a su profesor que lo repita, también identifica la editorial del libro. El docente pregunta si están listos para escuchar la historia, los niños se acomodan en sus sillas. Inicia indicando la primera imagen del libro, pasa por el círculo (uno de los niños que prestó menos atención en la sesión pasada está participando activamente) el niño dice: - “parece que hubo un accidente”. El docente marca la continuación de la lectura con un “atentos”, utiliza una entonación emotiva y les pide a los niños que imiten el gesto que corresponde al texto leído. Terminado el párrafo, indaga sobre la comprensión y atención de lo leído preguntando ¿quién dijo eso? ¿Cómo se sentía la niña?, los niños participan de manera asertiva ¿por qué estaba triste? ¿Por qué tendría que irse? Los niños levantaban la mano, esperan a que el profesor les dé el turno y participan con inferencias acerca de las razones que tuvo el padre para irse. El docente presenta la segunda imagen, la que continúa en la lectura y	Responden: - Por cuestiones de trabajo - Por traslación, - Para conseguir otro hogar, - Para un trabajo de negocios, - Para conseguir comida y alimentos para todos, - Se separaron, - Iba a conseguir trabajo, Muestra la siguiente imagen a los estudiantes y ellos se encuentran motivados y observan atentamente, mientras observa la imagen el docente le dice vayan pensando para que me digan que es lo que sucede en esa imagen, algunos estudiantes empiezan a dar sus hipótesis de lo que sucede en la imagen, uno de ellos dice está jugando fútbol para conseguir la comida, otro dice se fue a visitar a la tía. A continuación les muestra la imagen y les da una explicación de la misma, continúa la historia, el docente coloca ejemplos para que entiendan mejor la lectura, hace una pregunta: ¿Qué será el toque de queda? - A partir de las 5 de la tarde y no se puede salir a la calle ¿Por qué? - Es peligroso, - Llegar a policía y se lo lleva a la cárcel, - Roban a los niños, - No los dejan salir porque es peligroso, - Salen los ladrones, Muestra la imagen del libro y les pregunta a los niños ¿De quién será la casa? - Del abuelo, - De la tía, Afuera se escuchó un gran estruendo (historia) la niña dice: ¿Por qué nos ha dejado solas? pero he pasado un bien el día, me la he pasado contando cuentos con mi hermana pequeña, y también se inventan pequeños juegos, con el cual pasaban el tiempo, porque no podían salir a la calle. La	Preguntar para inferir Reconocimiento a la participación Las imágenes también se Construyendo significados Lectura afectiva	Preguntas para comprender juntos Acciones para amar y comprender la lectura. Construcción de comprensión Acciones para amar y comprender la
--	---	--	---	--

	pregunta ¿qué será lo que sucedió aquí? Los niños participan en orden, dicen: “Juegan fútbol para ganar comida” “Están viendo como juegan fútbol” “Hay mucha gente pobre” “Se fueron a vivir donde la tía” El docente felicita cada participación con un “Muy bien”, luego explica el contexto de la imagen y continúa con la lectura, continua también con una marcada entonación y realiza comentarios de acuerdo al contexto de la lectura, por ejemplo: ¿Qué es un toque de queda? ¿Por qué es peligroso salir si hay toque de queda? Presenta la tercera imagen, realiza inferencia sobre el contexto de la situación que representa y realiza preguntas para ampliar el contexto de la misma. Al indicar las imágenes los niños utilizan expresiones ¡uuy no! ¡issss! ¡jmmm! ¡mmm! Para resolver inquietudes con respecto a la lectura se aprovechan los saberes previos de los niños. Finalizada la lectura, el docente a través de preguntas construye la idea global del texto. Luego pregunta si les gustó la lectura y que fue lo que más les gustó, las participaciones son variadas. Se identifican valores que se representan en situaciones determinadas de la lectura. Se identifica también cuál fue la aventura que tuvo que afrontar la niña y su familia durante toda la historia. Se concluye que fue una aventura difícil porque vivieron la guerra y su familia, tuvo que estar separada por mucho tiempo. Se procede entonces a organizar la entrega de libros, se observa que los	mamá se enfadó y ella dice ¡no es justo! pregunta, ¿Por qué creen que la mamá se enfadó? - Por qué las niñas son muy traviesas, El docente muestra la imagen y en la historia se dice que están en guerra, las casas en la imagen se muestran destruidas y quemadas, de pronto se escucha a papá y dicen ellas no es lo mismo estar con el que solamente escucharlo, el docente hace la diferencia entre llamar a una persona o estar con ella, continúa la historia, invita a los estudiantes a imitar las emociones, algunos estudiantes se muestran inquietos por ver la imágenes del libro. Después de que ha pasado mucho tiempo y el teléfono vuelve a funcionar, pero hace falta un montón de papeles para irse de este lugar, dicen las niñas de la historia: Papá nos hizo una promesa que no sacaría de aquí pero solamente lo hizo para que tuviéramos un poco más de paciencia ¿Será que el papá les estaba mintiendo las niñas? Pregunta el docente: - No, -Un día de repente han mirado en la mesa los pasaportes, ¿Qué es un pasaporte? - Es un viaje para irse, - Es una boleta para irse a otro país, - Es para viajar en avión, - Es una tarjeta para pasar de un país a otro, ¿Por fin nos vamos? dijo una de las niñas (historia) si la tempestad de la guerra nos deja salir de la casa, iremos al mismo sitio donde está papá, justo lo que nos había prometido, mamá ya empezado a despedirse, está muy triste porque se van a otro país. Luego en cuando ya estaban en el avión mi familia, mis amigos y yo, aparece en la lectura la palabra exilio, el cual invita el docente a buscarla en el diccionario, seguidamente muestra la imagen de cuando la niña de la historia mira por la ventana del avión, los estudiantes observan	Preguntar para inferir. Reconocimiento a la participación. Las imágenes también se leen Preguntar para revisar ideas	lectura. Preguntar para comprender juntos. Acciones para amar y comprender la lectura. Construcción de comprensión. Preguntar para comprender juntos.
--	---	--	--	--

	niños escogen los libros en primer lugar por la imagen de la carátula, luego ojean rápidamente el contenido en realidad prefieren los de contenido corto. Al comienzo comparten el libro que escogieron, poco a poco se van concentrando en la lectura alcanzando un buen nivel de silencio y lectura individual silenciosa. Algunos niños han tomado más de una opción. Otros niños llaman a sus compañeros para comentarle lo que leen o al profesor, lo hacen susurrando. Al terminar de leer, comienzan a buscar al profesor y le preguntan si pueden leer otro libro, todos los niños se mantienen concentrados en la lectura. Uno de los niños llama a su compañero y le lee en voz alta, el compañero comienza a escucharlo y cada vez se acerca más para poder seguir la lectura. El docente pasa por los puestos y dialoga con los niños, les ha dado el tiempo suficiente para que lean. Finalizada la actividad en la biblioteca, los niños se dirigen al salón y diligencian la ficha de lectura. Uno de los niños manifiesta tener el comentario del libro que leyó en la anterior sesión, el docente toma la foto y otros se acercan para compartir con el profesor su actividad.	atentamente, la niña desde el avión está muy triste y empieza a llorar, después de mucho tiempo de viajar en el avión hubo un final, el docente pregunta ¿Sería triste o alegre? Los niños responden alegre, observen la imagen y me dicen ¿Qué pasó al final? - Encontró con el papa, ¿En qué lugar está el papá? -En Japón, -En Estados Unidos, -Asia, -De Cuba, La niña era africana, La niña estaba en un país donde sufría, estaban en guerra, pero que al final se encontró con su padre y vivió feliz. El docente pregunta ¿Les gustó a la historia? Les pide que levante la mano, los estudiantes en su mayoría la levantan, además pregunta ¿Qué les gustó de esta historia? - Qué pudo ver a su papá, - Que abrazó a su papá, - Es triste pero a la vez alegre, ¿Qué valores se pueden encontrar en la historia? - El amor, - La alegría, - La solidaridad, - La amistad, - La felicidad, - Respeto, El docente procede a prestar un libro a cada uno de los estudiantes en su puesto, les invita a que escojan el libro de su preferencia, muchos de ellos quieren salir rápido a tomar un libro, los niños que toman su libro se dirigen a su puesto y empiezan a leer, se emocionan, otros observando cada una de las imágenes, el docente observa que todos realicen la lectura de	Interpretar para comprender Fomento de valores. Interpretar para comprender Conozco palabras nuevas Mi amigo el libro Preguntar para confirmar comprensión	Construcción de comprensión. Lectura en contexto Construcción de comprensión. Aumento mi léxico Interacción con los libros. Preguntar para comprender juntos.
--	---	--	---	---

		su libro escogido, otros intercambian sus libros con sus compañeros, otros pasan y cambian su libro en la mesa, el docente indaga si están comprendiendo la lectura que están realizando los estudiantes, les pregunta a algunos de ellos y finaliza la sección.	Gusto lector Animado la lectura Fomento de valores. Valoro para ser un lector crítico. Mi amigo el libro.	Interacción con los libros Acciones para amar y comprender la lectura Lectura en contexto Construcción de la comprensión. Interacción con libros.
--	--	---	--	--

CATEGORÍA DEDUCTIVA	DOCENTE C-9		SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	CATEGORÍA INDUCTIVA
	ELIZABETH TOVAR	CRISTIAN BENAVIDES		
	La sesión se ha dispuesto para desarrollarse con la disposición circular de los libros, sillas, la ubicación de los libros y los personajes. La docente inicia con un efusivo saludo, luego pregunta si han disfrutado las sesiones anteriores ante lo cual los niños contestan enérgicamente que sí. Pregunta de igual manera que personajes han conocido. Los niños responden que a: - Tranquilino Poca Lucha. - Salvador Justo. - Y el de hoy Juan Aventura. La docente pregunta ¿Qué libros rescató Juan Aventura? Los niños contestan que los libros rescatados son los de Aventura y viajes. Seguidamente la docente formula en conjunto el propósito de lectura de esta sesión. Conocer varios textos relacionados con las aventuras y deleitarse con su lectura. La docente presenta el libro que se va a leer y muestra la imagen que acompaña al título y lo leen en conjunto "Lejos de mi País", nombra el autor. La docente invita a que describan lo que se observa. Uno de los niños dice "Hay una niña que va con su mamá y su hermano viajando en la parte de atrás". Otra participación es: "Una niña está muy triste porque tuvo que irse de su país". La siguiente niña dice "Estas personas están tristes porque no quieren irse de su país". La docente procede a preguntar si conocen el significado de la palabra exilio, las niñas contestan que no. También pregunta ¿De dónde pueden ser estas personas?	La docente realiza la clase de lectura en el salón de clase y sienta a sus estudiantes en círculo y pega el personaje en el tablero. La docente inicia con un cálido saludo a sus estudiantes, y les menciona que hoy van a tener su clase de lectura, les pregunta además si han disfrutado de las lecturas anteriores, Los niños en coro responde "sí" pregunta: ¿A qué personajes han conocido? - Salvador justo, - Juan Aventura, - Mateo misterio, Presenta el personaje de la sesión que es "Juan aventura" quién rescató los libros de Aventura y de viajes, los motiva para leer la historia de hoy y presenta el nombre de libro que se llama "lejos de mi país" junto con su autor, muestra el dibujo de la portada del libro y pregunta a sus estudiantes ¿Qué alcanzan a mirar ustedes en la portada? - Están las maletas y unas niñas viajando, - Una niña está triste porque se va del país, - Hay una camioneta gris, - Hay maletas, - Viajando a otro país, - Están tristes porque se van lejos de su país y ellos no se quieren ir allá,	Ambientes de lectura. Heroes de la lectura Leo con un propósito. Interactuando con autores Las imagenes tambien se leen Preguntar para buscar información	Espacios ecolectores Acciones para amar y comprender la lectura Construcción de comprensión Interacción con libros Construcción de comprensión Preguntar para comprender juntos

	Algunas respuestas son: - De Colombia - Del campo - De Venezuela. Inmediatamente escucha esta respuesta la profesora pregunta ¿Qué saben de Venezuela? Los niños comentan: - Las noticias dicen que las personas se pelean por la comida y que está muy cara. La docente pregunta siguiendo la secuencia de la charla, Si ustedes tuvieran que irse de su país, ¿cómo sentirían? Los niños contestan que muy tristes, muy mal porque extrañarían a su familia. La profesora va pasando por los puestos y muestra la primera imagen y les pide que describan lo que observan: Los niños participan diciendo - “Hay una familia” - Se observa un avión - La familia de las personas que están ahí se fueron en el avión y la estaban despidiendo - Fueron a despedir al papá porque se iba a otro lado que se fue a trabajar a otro lado - Yo creo que es el papá porque es la persona que falta en esa familia, solo está la mamá y los hijos. La docente inicia la lectura, marcando la entonación, los niños la acompañan con sencillas expresiones como “mmm” A medida que lee también indica las imágenes y comenta algunas partes para ampliar el contexto por ejemplo ¿Qué es toque de queda? ¿Por qué dicen que está jugando? Los niños ante algunas descripciones emiten algunos sonidos – “ayyy” - juyyy! - ¡ssss!	Pregunta la maestra ¿Ustedes conocen el significado de la palabra exilio?, los niños responden “no”, Conocen el significado de la palabra maleta, los niños responden “sí”, ¿Qué significa maleta? ¿Para qué sirve una maleta? ¿Qué personajes miran en la portada? - Dos niñas, - El padre, - La mamá, ¿De dónde creen que serían estas niñas? - De Venezuela La docente pregunta al niño que responde Venezuela ¿Qué has escuchado de Venezuela? -Otro estudiante responde, que se pelean por comida, porque el presidente maduro y los trata mal, no les dan nada, vale todo muy caro eso lo dicen las noticias, la docente hace referencia a toda la gente que quiere salir de Venezuela, Pregunta los niños ¿Cómo se sentirían si estuvieran lejos de su país?, Los niños responden: tristes, da una explicación breve cómo se sentiría uno en otro país diferente luego pregunta los estudiantes ¿Cómo se llama nuestro país? Los estudiantes responden Colombia,	Conozco palabras nuevas Preguntar para inferir Preguntar para relacionar Las imágenes también se leen Preguntar para relacionar	Aumento mi léxico Preguntar para comprender juntos Construcción de la comprensión Preguntar para comprender juntos
--	---	---	---	--

	Durante toda la lectura, la docente acompaña la lectura con preguntas que le permiten verificar si hay atención y comprensión por parte de los niños, así mismo atiende a todas las inquietudes de los niños. Finalizada la lectura, recuerda el autor de la obra y les indica, en la a parte de atrás de libro generalmente está el resumen del texto y recomienda leerlo antes de iniciar la lectura para tener una idea del tema que trata y saber si les interesa leerlo. A continuación la profesora expresa que deben organizarse para seleccionar el libro que van a leer, a pesar de que estén ansiosos es prudente que elijan con orden y respeto. La docente se acerca a cada niño y le pregunta por el título del libro que seleccionaron. Todos los niños tienen un libro, unos leen mentalmente, otros susurran, otros leen en voz alta, sus ojos siguen las líneas de sus textos, algunas casi no mueven sus cabecitas, parecen que solo respiran cuando pasan las hojas o cuando abren los ojos ante algo que les causa asombro. Para finalizar la actividad, los niños diligencian la ficha de lectura e indican los comentarios realizados sobre los libros que han leído manifiestan querer participar en el árbol semillero de lector normalista y en los booktubers.	siendo este un país muy lindo y hermoso, muestra una imagen y pregunta, varios estudiantes dan su punto de vista, además muchos de ellos plantean hipótesis de lo que puede suceder en la historia, la docente antes de iniciar la lectura en voz alta del libro activa los conocimientos previos, por medio de preguntas que hace, son preguntas de análisis y la vez contextualiza el tema, seguidamente empieza la lectura en voz alta, de forma pausada, ganando la atención de los estudiantes, a medida que sigue la lectura muestra las imágenes del libro, esto es de gran ayuda para comprender mejor la lectura, teniendo en cuenta que las imágenes ayudan esquematizar mejor las ideas en nuestro cerebro, además hacer una buena entonación de la lectura es importante, sobre todo la actitud del docente anima y ayuda en la comprensión. A medida que transcurre la historia, la docente resalta el valor del juego, el cual les pregunta: ¿A ustedes les gusta jugar?. Los niños responden que "sí", de igual forma a medida que salen palabras desconocidas en la lectura, las explica con ejemplos y les da el significado de las mismas, sale en la lectura "toque de queda", la docente les dice antes de explicarles les pregunta si alguien ha escuchado esta expresión: Un niño responde: es cuando las personas no pueden salir a la calle, y la docente también refuerza el significado de esta expresión. Continúa la lectura y resalta las	Lectura emotiva Las imágenes también se leen Preguntar para relacionar Preguntar para confirmar comprensión. Animando la lectura para comprender Interactuando con autores Mi amigo el libro Las imágenes también se leen Libertad para leer	Acciones para amar y comprender la lectura Construcción de la comprensión Preguntar para comprender juntos Preguntar para comprender juntos Acciones para amar y comprender la lectura Interacción con libros Construcción de comprensión.
--	---	---	---	---

		emociones que se viven, en este caso el temor que se vive cuando se está en medio de una guerra, acompaña la escena con la observación de la imagen que aparece en el libro, los niños muestran curiosidad y quieren ver qué es lo que sucede en la imagen, la docente hace mayor énfasis de voz en las partes que quiere que comprendan mejor, hace énfasis en que no es lo mismo hablar por teléfono, que tener a un ser querido cerca de uno, porque siente cariño y siente esa alegría, sigue la lectura y muestra las imágenes, acompaña de preguntas, vuelve a explicar las palabras desconocidas, pregunta a los niños de su para ver su comprensión, hace sentir la emoción de viajar, y los niños sienten alegría, pero a la vez las niñas de la historia sienten tristeza por la partida, ya están en el avión, y al final se encuentran con su padre y tienen mucha felicidad, la docente recuerda el autor, es un cuento muy interesante y muy bonito dice la docente. A continuación la docente va a realizar el préstamo de los libros, hace pasar por filas a los niños para que escojan un libro de su gusto y de su preferencia, pasan los niños y buscan su libro de su interés, una niña le pregunta ¿Profe pero aquí no hay letras? la docente le responde: pero tú puedes ir observando las imágenes, después de un tiempo los estudiantes leen el libro que han escogido, unos se fascinan con las imágenes que han encontrado y las comentan con sus compañeros, resaltan los aspectos que	Preguntar para comprender Valoro para ser un lector crítico Conozco palabras nuevas Participación activa Animando la lectura para comprender	Acciones para amar y comprender la lectura Preguntar para comprender juntos Construcción de comprensión. Aumento mi lexico Booktubers Acciones para amar y comprender la lectura
--	--	---	---	--

		para ellos es novedoso.	Conozco palabras nuevas	Aumento mi léxico
			Mi amigo el libro	Interacción con libros
			Las imagenes tambien se leen	Construcción de comprensión

CATEGORÍA DEDUCTIVA	DOCENTE C – 9		SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	CATEGORÍA INDUCTIVA
	ELIZABETH TOVAR	CRISTIAN BENAVIDES		
	De igual manera que en las demás sesiones están dispuestos los libros, el personaje, Juan Aventura y las sillas de manera circular. La docente inicia identificando al personaje, resaltando sus características, a partir de las cuales les propone a los niños el propósito de lectura si los libros que a él le gustan son los de aventura. Propósito: Disfrutar de la lectura de libros de aventura para desarrollar su imaginación y amor por la lectura. La docente pregunta: ¿Qué son las aventuras? Entre las respuestas sobresalen - Son exploraciones - Viajes - Una aventura es buscar algo nuevo - Es disfrutar de las maravillas de la naturaleza. - Viajar y encontrar nuevas cosas La docente aprovecha las respuestas para comentarles a los niños que la lectura en sí es una aventura, porque nos lleva a mundos fantásticos, lejanos, mágicos, diferentes y les lee el siguiente mensaje. “Amar la lectura es cambiar horas de aburrimiento por horas de agradable y deliciosa compañía”. La docente comenta y presenta el libro mientras lee en voz alta el título “Lejos de mi país”, también presenta la imagen y lleva a los niños a que inferan sobre los personajes que se encuentran en la carátula. - Los niños comentan	Para esta clase de lectura se utiliza el salón de clases, los estudiantes están sentados en círculo, están prestos a escuchar de la lectura, que se realiza en voz alta por parte de la docente. La docente empieza presentado al personaje de la clase y les pregunta ¿Qué significa aventura? - Explorar - Viajar Todo lo que sea explorar investigar nuevas cosas no lleva a la aventura, incluso el proceso de lectura es una aventura, porque los libros nos trasladan a un mundo lejano, a un mundo diferente y a mundos fantásticos, la docente además les da un mensaje que dice “amar la lectura es cambiar horas de aburrimiento por horas de agradable y deliciosa compañía”. a continuación presenta el libro a los niños “Lejos de mi país” muestra en la portada del libro los niños, los niños observan y escuchan atentamente, aparecen unos personajes y les invita a los niños a que piensen ¿Quiénes serán ellos?. Los niños responden: su padre y sus hijas, les invita a que reconozcan sus emociones si están tristes o están contentos, los niños responden tristes, les pregunta ¿Por qué están tristes? - Porque se van de su país, - Porque se fue el papá, - Porque no conocen el idioma, Además pregunta ¿Por qué en Colombia mucha gente tuvo que abandonar el	Ambientes de lectura. Heroes de la lectura Leo con un propósito. Preguntar para relacionar Animando la lectura, para comprender Las imagenes tambien se leen Preguntar confirmar comprensión Preguntar para inferir	Espacios ecolectores Acciones para amar y comprender la lectura Construcción de la comprensión. Preguntar para comprender juntos Acciones para amar y comprender la lectura Construcción de la comprensión. Preguntar para comprender juntos

	- La niña y la mamá - Una niña, su mamá y su hermana La docente invita a que identifiquen cómo se sienten los personajes, los niños comentan - Aburridos - Tristes La docente ratifica que están tristes y les pide que expliquen por qué creen que están tristes, varios niños comentan que se sienten tristes porque están lejos de su país, continúa con el diálogo ¿Por qué será que tuvieron que irse del país? Los niños comentan - Porque se fue el papá - Porque no saben el idioma que hablan en ese país La docente orienta: en nuestro país mucha gente ha tenido que abandonar sus hogares ¿ustedes saben por qué razón? Los niños comentan - Para poder trabajar y estudiar - Para poder vivir mejor - Porque quieren ser mejores personas - Por la guerrilla El diálogo continúa con la pregunta ¿qué hizo la guerrilla? Los niños comentan: - La guerrilla mató a mucha gente y a otras las dejó heridas De esta manera la docente revisa los conocimientos previos de los niños para que relacionen estas experiencias con lo que van a leer, y afirma "podemos decir que según sus comentarios esta será una historia triste" Invita a los niños a escuchar y da comienzo a la lectura, nombra al autor y lo escribe en el tablero Pascale Francotte, les comenta cómo se	campo? - Para trabajar y estudiar, - Para vivir mejor, - Para tener una mejor fortuna, Los niños lanzan una hipótesis de que su final es triste y la docente los invita a que escuchen atentamente para comprobar si es verdad, además les da a conocer el autor del libro y señala algunas características del autor, la docente escribe el nombre del libro en el tablero, Junto con el nombre de su actor, muestra la imagen a todos los niños. Inicia la historia, en voz alta, lo hace en forma pausada y a la vez con preguntas hacia los estudiantes para que ellos comprendan y ganar su atención, a medida que se realiza la lectura muestra las imágenes a los niños, explica con ejemplos reales palabras que desconocen los estudiantes, por ejemplo explicó "toque de queda" realiza muchas preguntas a los estudiantes, hace notar las emociones que van surgiendo de la lectura, es decir las niñas están tristes por la ausencia de su padre, las niñas tampoco pueden jugar porque según la lectura están en una guerra y no pueden salir a la calle a jugar con sus amigos, por el peligro de que pase algo, pero también hace notar la esperanza de que algún día podrán irse con su padre, ya que en algún momento les dijo prometió que estaría junto a él. Más adelante muestra la niña enojada con su padre porque piensa que su padre les hizo promesas que nunca iba a cumplir. De repente la docente quiere indagar sus estudiantes ¿Qué es lo que sucede? Los niños empiezan a formular hipótesis y dicen: - El papá llegó, - El papá se los llevó a otro país.	Hilando saberes Interactuando con autores Preguntas para confirmar comprensión Las imágenes también se leen Animando la lectura para comprender Preguntas para relacionar Ilustrando realidades Preguntas para confirmar comprensión Construyendo significados Animando la lectura para comprender Hilando saberes Interactuando con autores Las imágenes también se leen	Construcción de la comprensión Interacción con libros Preguntar para comprender juntos Construcción de la comprensión Acciones para amar y comprender la lectura Preguntar para comprender juntos Aumento mi léxico Preguntar para comprender juntos Construcción de la comprensión Acciones para amar y comprender la lectura Construcción de la comprensión Interacción con libros Construcción de la comprensión
--	---	---	--	--

	escribe, como se pronuncia y datos generales, les dice que es importante que lo tengan en cuenta. Les indica la primera imagen, la describen y pregunta ¿quiénes son esas personas? - Los niños comentan levantando la mano - La niña, la mamá y la hermana La docente continúa el diálogo preguntando ¿Quién podrá ir en ese avión? Los niños inmediatamente comentan que el papá. Ante la respuesta la profesora dice vamos a ver si es verdad. Escuchemos y va confirmando las inferencias realizadas y realizó comentarios que amplían el contexto de la historia y explica situaciones poco comunes como por ejemplo toque de queda. La docente a partir de preguntas profundiza en la lectura ¿Qué ocasionó ese estruendo tan fuerte? ¿Qué pudo haber ocasionado esa luz tan intensa? Los niños escuchan con atención para preguntar, contestar los niños levantan la mano. Durante la lectura muestra las imágenes y los niños emiten sonidos cuando las imágenes les impactan. juyuy! ¡mmm! ¡jiss! Y los invita a ponerse en la situación de los personajes. La docente aprovecha una expresión "Un día de repente" para que los niños se anticipen en lo que puede suceder en la historia. Uno de los niños pregunta por el significado de exilio, la docente pregunta si alguien conoce el significado, como ningún niño conoce el significado la profesora aprovecha el	- Se acabó la guerra, Pero un día de repente miro los pasaportes para poder viajar a otro país, la docente explica la palabra pasaporte a los estudiantes. En la historia por fin salen de viaje rumbo al encuentro con su padre, aparece la palabra exilio, pregunta la maestra si alguien sabe el significado de esa palabra, la docente hace la explicación de la misma, muestra la imagen del libro cuando la niña llega donde su padre enfatiza en su emoción de alegría, de felicidad, terminada la lectura de la historia les pregunta: ¿Les gustaría vivir en otro país diferente? Los estudiantes responden que "no", Otro responde que sí, la maestra pregunta ¿por qué? - ¿Por qué hay cosas más avanzadas? - ¿Por qué puede tener nuevos amigos y nuevos compañeros? - Ir a México porque allá siempre comen chicle, - Para ir a Estados Unidos a estudiar, Felicita la docente a los estudiantes que dicen que se sienten orgullosos de ser colombianos, que además les gusta vivir en nuestro país, porque tiene muchas riquezas, además menciona que estamos a un paso de lograr la paz, la docente hace referencia al conflicto que se está viviendo en nuestro país y como muchos de nuestros campesinos han tenido que dejar sus tierras por causa del conflicto armado, pero gracias a este acuerdo de paz muchos de los campesinos están volviendo a sus tierras, hace una comparación de la historia del libro con la realidad que vemos en nuestro país, reflexiona; así como la historia esperamos	Hilando saberes Confirmando mis sospechas Ilustrando realidades Preguntas para relacionar Preguntas para inferir Las imagenes tambien se leen Reconocimiento a la participación Gusto lector Mi amigo el libro La imagenes tambien se leen	Construcción de la comprensión Aumento mi vocabulario Preguntar para comprender juntos Construcción de la comprensión Acciones para amar y comprender la lectura Interacción con los libros Construcción de la comprensión
--	--	--	--	---

	contexto de la lectura y define la palabra, los niños hacen sonidos al parecer porque comprenden lo que ésta expresa. Al finalizar la lectura la docente indaga si a alguno de los niños les gustaría vivir lejos del país, los niños activamente levantan la mano pidiendo participar. - El primero de los niños dice "A mí en España, porque allá hay cosas avanzadas" - Yo quiero estar en Colombia porque aquí están todos mis amigos y compañeros - Yo también quiero vivir en Colombia por las mismas razones que dice Alejandro y porque no quiero perder las cosas que ya he conseguido. - A mí me gustaría ir a México porque allá siempre comen chile - A mí no me gustaría ir a otro país, porque aquí está toda mi familia y si me voy los extrañaría mucho. - Yo quiero vivir en Colombia porque me siento orgullosa de vivir en este país, respuesta que recibe la felicitación de la profesora. - A mí me gustaría ir a Estados Unidos, a Nueva York para estudiar Finalizadas las intervenciones la profesora felicita a quienes se sienten orgullosos de vivir en su país y comenta que en la guerra está muy cerca de alcanzar la paz. Seguidamente la docente pregunta si la historia fue de su gusto y explica cómo se entregarán los libros prestados, se observa interés por escoger su libro, como en otras ocasiones cada niño indica el libro que escogió a sus compañeros, se ubican en sus puestos, la docente también escoge un libro.	que nuestro país muchos niños vuelvan a reunirse con sus padres y con sus familiares, pregunta ¿Les gustó la historia? los estudiantes responden en coro "sí" La docente a continuación procede a prestar los libros en orden de lista y cada uno escoge un libro de acuerdo con su gusto y preferencia, muchos leen, otros observan las imágenes y la comparten con sus compañeros, otros hablan de lo que leen en los libros. La docente se interesa por observar un libro. A continuación la docente entrega la ficha para que escriban sobre el libro que más les gusto y realicen un dibujo del mismo y los invita para realizar los respectivos booktubers.	Valoro para ser un lector crítico Reconocimiento a la participación Gusto lector Valoro, para ser un lector crítico	Acciones para amar y comprender la lectura Interacción con los libros Construcción de la comprensión
--	--	--	---	---

	Al terminar de leer buscan una nueva opción, se escuchan expresiones ¡Qué bacano el del piloto! ¡Mira este libro, es muy bonito! ¡Qué chistoso este! ¡Si quieres leamoslo las dos! Un estudiante aguarda por el libro que lee una de sus compañeras, se sienta a su lado y espera pacientemente. A continuación diligencian la ficha de lectura, les pide realicen un dibujo del libro que leyeron solos y si es de su agrado pueden realizar un resumen. Mientras trabajan, uno de los niños se acerca a su profesora y le comenta que mientras ella leía el libro lejos de mi país, él sintió mucha tristeza, porque él vivía en Armenia y tuvo que irse a Ipiales, estando allá extrañaba a sus abuelos y a su familia, luego llegaron a Pasto, ahora se siente mejor porque tiene muchos amigos, pero le gustaría volver a Armenia. Desde el comentario realizado suscitan situaciones similares que se comparten ante el grupo. Luego, varios chicos preguntan por el libro árbol SEMILLERO LECTOR y por booktubers. La profesora anota los nombres y les comenta que al día siguiente se les tomará las fotos y se grabará los videos correspondientes.		Valoro, participo y comprendo	Booktubers- semillero lector
--	---	--	--------------------------------------	-------------------------------------

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SESIÓN 3 MATEO MISTERIO DOCENTE C -7		SUBCATEGORIAS INDUCTIVAS	CATEGORIAS INDUCTIVAS
	ELIZABETH TOVAR	CRISTIAN BENAVIDES		
	El docente ha dispuesto el salón con los libros y el personaje de la sesión llamado Mateo Misterio ubicado en el tablero del salón. El docente organiza a los estudiantes, y les solicita que observen al personaje pregunta: ¿Cuál es el nombre del personaje de la sesión de hoy? Los niños contestan: -Mateo Misterio. El docente les recuerda que este personaje rescato los libros de misterio, de miedo , de terror, seguidamente les comenta que el propósito de la lectura es 'despertar en ellos la curiosidad así como la diversión, a leer por placer, gusto y pasar un momento agradable'. El docente presenta el libro y lee en voz alta el título: ' Los tres bandidos', seguidamente pregunta a los niños si alguien ya lo ha leído, una de las niñas levanta la mano y expresa que es un libro muy agradable, pero que no lo va a comentar para que sus compañeros se diviertan con la historia. Enseguida el docente agradece a su estudiante y les pregunta a los niños en donde pueden encontrar al autor del libro. Los niños expresan: - Adelante. - Debajo del libro. - ¡Aquí!, indicando el lomo del libro. De igual manera identifica a la editorial del libro Alfaguara. Luego el docente les comenta que el libro que van a leer es especial porque tiene muchas imágenes y les da un ejemplo: si miramos a Mateo Misterio nos damos cuenta que está cargando unos libros y como todos sabemos, los niños	Para esta sesión el docente utiliza el aula de clase, aprovechar la oportunidad ya que la institución se celebra el Día de los niños y muchos vinieron disfrazados, para esta oportunidad en primera medida el docente presenta al personaje que los acompañarán esta sesión que es "Mateo Misterio" todos los libros de misterio, de miedo, mitos. Los invito a escuchar la lectura y a la vez los invita a leer para divertirse para pasar un momento agradable, les da a conocer que el propósito general es divertirse por medio de la lectura, el docente además presenta libro a los estudiantes y les dan el nombre "los tres bandidos" El docente los invita que hagan una hipótesis sobre ¿Qué puede suceder en la historia?, ¿Qué puede acontecer en este libro?, algunos estudiantes dan sus propias hipótesis, seguidamente da a conocer el autor del libro y la editorial, lee la introducción del libro, muestra la imagen de los tres bandidos, los estudiantes observan detenidamente la Ilustración del libro, El docente muestra una máscara de un Bandido y les dice ¿Para qué sirve? los estudiantes responden para esconderse, además hace preguntas a los estudiantes de comprensión lectora para también ganar la atención, seguidamente realiza la respectiva descripción de los personajes de la historia, muestra como los bandidos utilizan las armas para realizar su labor, les explica y les muestra cada una de las	Ambientes de lectura. Héroes de la lectura. Leo con un propósito. Animando la lectura, para comprender. Preguntas para inferir. Interactuando con autores. Las imágenes también se leen Protagonizando personajes Crear expectativa Animando la lectura, para comprender. Las imágenes también se leen. Imitando emociones	Espacios Ecolectores Acciones para amar y comprender la lectura. Construcción de la comprensión. Preguntar para comprender juntos. Interacción con libros. Construcción de la comprensión. Construcción de la comprensión. Acciones para amar y comprender la lectura.

	dicen en voz alta: Los rescato de donde estaban escondidos. Luego les indica la parte posterior del libro y les lee en voz alta resumen del libro, al terminar la lectura les comenta que al leer estas partes o textos ubicados al respaldo de los libros podemos tener una idea de que se va a tratar el libro y decidir si lo queremos leer o no. Luego de la explicación les pregunta: ¿De qué creen que se va a tratar el libro? Los niños contestan: - Que esos tres salieron de la cárcel. - Que esos bandidos asustan a la gente - Que les gusta robar joyas y diamantes. Nuevamente el docente pregunta - ¿En nuestra ciudad hay bandidos? ¿Cómo son? - Son gente que roban dinero. - Son malos. - Son los ladrones. Mientras tanto los niños responden otros niños hacen gestos al parecer imitando la apariencia de los bandidos. El docente pregunta: ¿Quieren conocer la historia? ¿Quieren descubrir si tenían razón o no? Los niños rápidamente contestan que ¡sí! El docente mira a los niños y con un tono bajo casi susurrando lee el título nuevamente 'Los tres... bandidos' y los invita a observar la imagen que acompaña al texto. Luego toma una máscara de uno de los estudiantes que asistió con disfraz, los niños se ríen y el docente pregunta: Los bandidos se ponen máscaras ¿para qué será que se colocan máscara? Los niños dicen: - Para que no los descubran. - Para que no los reconozcan.	armas, muestra cada una de las imágenes que van saliendo la historia y trata el docente darle más suspense, seguidamente explica lo que sucede en una imagen, los estudiantes se ríen, el docente continúa la lectura en voz alta y mostrando las imágenes para mejor comprensión, algunos de los estudiantes a mirar las imágenes que mostraba el docente se asombraban y dicen ¡uuu!, hace notar las emociones que se viven en cada momento de la lectura, pregunta el docente por el significado de algunas palabras, algunos estudiantes dan algún significado pero el docente refuerza con una explicación aquella palabra que no entendieron. Hace también posibles preguntas para que los niños hagan hipótesis de lo que posiblemente sucederá después de la lectura, algunos niños realizan sus posibles hipótesis de lo que creen que sucede, se continua la lectura con voz alta, la mayoría escucha con atención y con asombro, en cierto momento de la historia aparece un personaje llamado Úrsula que era una niña que iba a vivir con su abuelita, ella era anciana, pero la niña se puso contenta la niña no es eso sino que se puso contenta. El docente pregunta a los niños ¿Por qué Úrsula se pone contenta? los niños responden: - ¿Por qué no quería vivir con la abuelita?, - ¿Por qué se quería ir con ellos?. Los bandidos se sorprenden porque la niña no se asustó además en el carruaje no iba gente, solo viajaba la niña, después de un momento los bandidos deciden llevarse a	Conozco palabras nuevas. Preguntas para confirmar el nivel de comprensión. Juegos de voz. Las imágenes también se leen. Preguntas para inferir. Preguntas para imaginar y fantasear. Preguntas para inferir.	Aumento mi léxico. Preguntar para comprender juntos. Acciones para amar y comprender la lectura. Construcción de la comprensión. Preguntar para comprender juntos.
--	---	---	---	---

	Comienza la lectura con tono emotivo, e imitando gestos y posiciones, a medida que les indica las imágenes, explica y describe los elementos que se enumeran en la historia, realiza conjeturas e inferencias conforme avanza la lectura, en otras ocasiones les pide a los niños que expliquen situaciones poco comunes en nuestro contexto. Las hipótesis, se confirman en la medida que leen la historia, cuando estas son acertadas sonríen y cuando logran hacerlo se miran y hacen gestos, abriendo los ojos. Al finalizar la lectura el docente dice 'Colorín colorado' y los niños terminan 'este cuento se ha terminado'... se escucha ¡ahhh! En seguida el docente pregunta ¿A quién le gusto la historia? los niños en su totalidad levantan la mano. Pregunta en seguida ¿Qué fue lo que más les gusto de la historia? La mayoría de los niños levanta la mano y pide con insistencia la palabra. Entre los comentarios están: - Que los bandidos rescataban a los niños - Que construyeron para los niños un nuevo hogar - Que los bandidos se convirtieron y ayudaban a los niños que tenían problemas y eran huérfanos - Que ellos construyeron un hogar para los niños - Que los niños cuando crecieron ayudaron a otros niños que vivían en la calle y eran huérfanos - Úrsula logró que los bandidos tuvieron un buen corazón. ¿Cuál fue la idea central de la historia? Indaga el docente. Uno de los estudiantes que pide la palabra expresa: - Los bandidos gracias a	Úrsula a su guarida. El docente y les dice a los estudiantes, "pero los bandidos no eran del todo malos", ¿Que se imaginan que pasó? - La adoptan, - La niña empieza a contarle a los bandidos que no tiene padres, - Que la niña aprende a ser como los bandidos, - La niña hace cambiar de actitud a los bandidos que eran malos y luego se vuelven buenos, En la Historia Úrsula se sorprende al ver toda la riqueza que tienen los bandidos, ella hace una pregunta ¿Qué van hacer ustedes con toda esta riqueza? como Úrsula cayó bien a los bandidos decidieron adoptarla pero además decidieron ayudar a otros niños que estuvieran en situaciones difíciles por tanto salieron a buscar más niños que fueron abandonados por sus padres. Los bandidos compraron un precioso Castillo. Los estudiantes se sorprenden al escuchar la reacción de los bandidos, les muestra la imagen donde se encuentra el castillo que era un lugar muy agradable, tenía muchos espacios para los niños, en el castillo los vistieron cómo los bandidos y les colocaron un sombrero de color rojo y una capa, el cual sorprende a los niños que están escuchando la historia, siguiendo la historia uno de los niños dice ahorita las niñas ya van a empezar a llorar, los niños de la historia cuando crecieron realizaron unos monumentos en agradecimientos a los tres bandidos. Una vez terminada la lectura en voz alta del libro pregunta el docente a los	Las imágenes también se leen. Preguntas para confirmar el nivel de comprensión. Reconocimiento a la participación. Mi amigo el libro. Gusto lector. Mi amigo el libro. Reconstruyendo el significado.	Construcción de la comprensión. Preguntar para comprender juntos. Acciones para amar y comprender la lectura. Interacción con libros. Interacción con libros. Construcción de la comprensión.
--	---	---	---	---

	Úrsula se convirtieron y ayudaron a más niños en el castillo que construyeron y la gente en agradecimiento les construyó un monumento. El docente pregunta ¿Quiénes quisieran ser como Úrsula? Se observa que solo las niñas levantan la mano, pregunta el profesor ¿y los niños que no levantaron la mano como que personaje quisieran ser? Los niños comentan- como los bandidos pero buenos. El docente confirma el nivel de comprensión a partir de preguntas los niños participan activamente, las respuestas son coherentes. El docente, felicita a los niños por su participación y procede a explicar la manera como se repartirán los libros que Mateo Misterio recuperó para ellos. A medida como los niños toman un libro, ellos leen la carátula, su contraportada, pasan las hojas; algunos, pasan a sus puestos y siguen leyendo, otros en cambio intentan tener otra opción. Cuando terminan de leer diligencian la ficha de lectura otros se acercan al profesor y mientras le indican al docente las imágenes le comentan la historia, lo que más les impactó. Los niños averiguan cuando pueden realizar la grabación de los booktubers, el docente les manifiesta que lo pueden realizar el día Viernes 4 de Noviembre. Los niños se alegran y expresan ' yes', preguntan de igual manera si pueden leer otro libro, ante lo cual el docente les contesta afirmativamente cuando los niños leen sus textos se observa que hay mucha concentración, cada uno asume su papel de lector sin que el docente	estudiantes levante la mano a los que le gustó la historia, la mayoría de los estudiantes levanta la mano. - ¿Por qué les gusta la historia? - Porque rescataron a los niños, - Rescataron a más niños, - Les construyeron un Nuevo Hogar, - Que los niños fueron como los bandidos pero luego rescataron a otros niños para que vivan bien, Porque rescataron a los niños, - porque se volvieron buenos El docente continúa haciendo preguntas a los niños sobre lo que más le gustó y en su gran mayoría responder dando un argumento válido el cual da a entender de que los niños si comprendieron y entendieron la historia de la cual se estaba leyendo. Seguidamente el maestro hace préstamo de los libros, los niños escogen el libro que más les gusta, ellos van a supuesto y empiezan hacer la lectura. El docente después de un momento empieza a indagar la comprensión de la lectura de los libros que ellos han leído en su gran mayoría dan un buen argumento del libro que han leído.	Ambientes de lectura.	Espacios Ecolectores
--	---	--	------------------------------	-----------------------------

	tenga que imponerlo. Los espacios cerrados al parecer son más adecuados y brinda un mejor ambiente para la lectura. De igual manera cuando terminan de leer su libro comparten con sus compañeros la lectura demostrando emotividad en sus narraciones			
--	--	--	--	--

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SESIÓN 4 LAURA AMOROCHO DOCENTE C -7		SUBCATEGORIAS INDUCTIVAS	CATEGORIAS INDUCTIVAS
	ELIZABETH TOVAR	CRISTIAN BENAVIDES		
	La sesión se ha organizado en la biblioteca, las sillas dispuestas en círculo y música ambiental, el docente comienza preguntando que si les gustan los cuentos y leer a sus abuelos. Seguidamente indaga si alguien conoce a Francisco Montaña, los niños manifiestan que no lo conocen. Hace un paréntesis y presenta el libro diciendo, para esta sesión les he traído el libro titulado "Una verdadera historia de amor entre una rana y un cucarrón". Recuerda los temas sobre los cuales se ha leído y señala que este libro fue rescatado por Laura Amoroch y pregunta de qué creen que se trata el libro – los niños responden que de amor. Retoma el nombre de autor Francisco Montaña y les comenta datos importantes así como los de Amalia Satizábal y el significado de ilustradora. El docente pregunta si es posible que una rana se enamore de un cucarrón en la vida real, los niños manifiestan que no, pero en la imaginación pregunta si las ranas son buenas o malas. Algunos manifiestan que son buenas porque ayudan a la naturaleza y otros dicen que son malas porque son venenosas. En seguida pregunta e indaga sobre lo que saben de los cucarrones, qué hacen, cómo son, si son buenos o malos, los niños participan con múltiples respuestas. Luego el docente manifiesta que esta	El docente reúne a los estudiantes en la biblioteca de la institución, los hace sentar en un círculo, saluda a los estudiantes y motiva para escuchar atentamente, les preguntan ¿si les gusta que le lean cuentos favoritos? los niños responden sí, ¿Por qué? que les gusta que les lean la abuela y demás integrantes de la familia. El docente a continuación se refiere al autor del libro Francisco Montaña, pregunta si alguien a leído libros de este autor, uno de los niños responde que ha leído "Escalofríos". El docente menciona el título del libro "Una historia verdadera entre una rana y un cucarrón" les recuerda que en clases anteriores se realizaba una clasificación de libros, pregunta ¿Qué libros habían? de misterio, de aventura, de amor y de valores. hace énfasis en los libros de amor que rescató Lauramoroch. El docente referencia al autor es colombiano y a escrito muchos libros a nivel nacional e internacional, Amalia Satizábal es	Ambientes de lectura . Preguntar para relacionar Animando la lectura para comprender Interactuando con el autor. Preguntas para imaginar y fantasear Reconstruyendo significados Las imagenes	Espacios ecolectores Preguntar para comprender juntos Acciones para amar y comprender la lectura Interacción con libros Preguntar para comprender juntos Construcción de la comprensión

	sesión tiene dos propósitos u objetivos, uno de ellos disfrutar y divertirse y otro que mejoren en comprensión lectora en los 3 momentos antes, durante y después. El docente invita a los niños a que realicen hipótesis sobre aquello que crean que va a pasar en esa historia. - Que la rana y el cucarrón se pueden casar - Se pueden enamorar - Se pueden matar - La rana se comería el cucarrón - El cucarrón va a hacer cosas bonitas para enamorar a la rana. El docente agradece por cada uno de los aportes. Pregunta ¿A quién le gusta leer? Los niños levantan la mano, otros dicen a mí, pero llama la atención de uno de los niños de educación inclusiva cuando dice "ES IMPORTANTE LEER PORQUE DESPIERTA LA IMAGINACIÓN, SINO SE QUEDA DORMIDA", "SE APRENDE NUEVAS COSAS". Les recomienda que cuando escuchen una nueva palabra levante la mano. Enseguida pregunta sobre las palabras que se relacionan con el amor. Los niños manifiestan que el amor es respeto, cariño, entrega, ternura, querer. Propone entonces, la expresión "El amor nos cambia" y pregunta los niños que quiere decir esa expresión: Los niños comentan.	la ilustradora, les muestra la imagen, hace referencia al conocimiento de las ranas y los cucarrones, los estudiantes dan sus respuestas sobre el conocimiento de las ranas y los cucurrones (conocimientos previos), pregunta el docente ¿Si en la vida real se puede enamorar un cucarrón de una rana? muchos responden no. Da a conocer el propósito de la lectura, los estudiantes hacen inferencias del libro, por ejemplo dicen los niños: "se pueden casar", "se pueden enamorar", "el cucarrón puede hacer cosas bonitas para que la rana se enamore"; el docente felicita por su respuestas a los estudiantes. Luego los invita a que después de escuchar la lectura a todos se les prestara un libro para realizar la respectiva lectura. pregunta ¿Si les gusta leer? la mayoría responden que sí, ¿Qué tiene de bueno la lectura? "para despertar nuestra memoria", "se puede aprender muchas cosas" a medida que transcurre la lectura de en voz alta de la historia, el docente resalta con mayor entonación de voz en los aspectos	también se leen Leo con un propósito Preguntar para relacionar Hilando saberes Reconocimiento a la participación Animando la lectura para comprender	Preguntar para comprender juntos Construcción de la comprensión Acciones para amar y comprender la lectura Preguntar para comprender juntos
--	---	--	---	--

	- Cuando una persona se enamora se vuelve mejor persona. - Que cuando estamos enamorados estamos felices. - Que sin nos enamoramos cambiamos nuestros defectos. El docente agradece los aportes y los lleva a inferir en la historia la cual de los dos personajes será el que cambia. Las opiniones fueron o estuvieron divididas, algunos opinan que el cucarrón y otros que la rana. Los invita a comprobar que paso en la historia. El docente comienza la lectura con una entonación afectuosa, aprovecha las imágenes para indagar y hacer anticipaciones sobre lo que puede pasar enseguida a partir de las ilustraciones y los párrafos leídos. Ejemplo: - ¿Cómo está la ranita? - ¿Qué creen que salió de mar? - ¿A qué país llegaron? De igual manera les pregunta a los niños - ¿Qué cara debo poner para leer esta expresión? “Acá estamos queríamos verte” “Por muy asquerosa que sea, vale la pena vivir la vida” - ¿Cómo puedo decir... Resulta que quiero ir a Egipto Terminada la lectura, el profesor pregunta ¿Les gustó la lectura? - Los niños manifiestan que si levantando la mano y otros expresándolo a viva voz - ¿De qué se trataba el cuento? Todos los niños levantan la mano, el docente le da la palabra a uno de los niños. “De una rana que se enamoró de	relevantes de la historia y muestra las imágenes de las respectivas escenas que se iban contando. La rana y el cucarrón vivieron muchas aventuras para llegar a Egipto, cuando se encontraban en el mar, la rana estaba supremamente cansada y milagrosamente sale del fondo de mar una tortuga y decide ayudarlos, el cucarrón se puso muy contento por este acontecimiento, pregunta ¿Qué hubiera pasado si la la tortuga no hubiera aparecido? “se hubieran muerto”, “los salvó del tiburón”, después llegaron a Egipto, pregunta ¿Cómo es Egipto? “hay pirámides” ¿Qué más hay en Egipto? “hay momias”, “hay trampas en las pirámides”, “hay oro”. luego la tortuga se despide después de ese largo viaje, el docente muestra la imagen del libro, además muestra la hermosa casa donde vivían cucaron y la rana, ¿Dónde está la casita? “en unas plantas submarinas”, vivieron bien durante ese tiempo y hasta inventaron juegos, la rana también realizó un curso de jeroglíficos, pregunta ¿Qué es un jeroglífico? “es una manera de escribir de los egipcios” muestra el dibujo de la	Hilando saberes Preguntas para imaginar Preguntar para recordar Hilando saberes Preguntas para relacionar Lectura afectiva Hilando saberes Preguntas para inferir	Construccion de comprensión. Preguntar para comprender juntos Construccion de comprensión. Preguntar para comprender juntos Acciones para amar y comprender la lectura. Construccion de comprensión. Preguntar para
--	--	--	---	--

	un cucarrón que era de Egipto y lo ayudó a llegar allá, pero la pobre rana se enfermó por el viaje tan largo, se devolvió a Colombia y el cucarrón se quedó triste, pero luego la rana regresó con sus hijos y vivieron felices". "Para ser felices tuvieron que pasar muchas aventuras y peligros y la rana hizo muchas cosas por cucarrón". - ¿Qué parte fue la que más les gustó? Respuestas - Cuando la tortuga salvó a la rana y al - Cuando la rana se devolvió a Colombia - Cuando iban pasando por el río Magdalena - El momento en que los cocodrilos los persiguieron - Cuando llegan al Mediterráneo - La vez que cucarrón vio el mapa y pensó que se habían equivocado de ruta. - Cuando Rana volvió a Egipto a buscar a Cucarrón - ¿Cuándo se hicieron amigos la Rana y el Cucarrón? Los niños contestan: - Cuando Rana fue al carro de helados y miró al cucarrón y cucarrón la miró hermosa. - ¿Cuáles fueron los cuatro acontecimientos principales que sucedieron en esta historia? 1. Cuando Rana y Cucarrón se conocen - Cuando emprenden el viaje y Rana llega exhausta casi muerta y Cucarrón la trata de animar - Cuando tortuga los salva y los ayuda a llegar	rana realizando el curso de jeroglíficos, luego hubo una fiesta de disfraces, pregunta ¿De qué disfraces de animales había? "de jirafas", "leones" y "serpientes". Cierto momento la rana quería devolverse a Colombia, pregunta ¿Dónde se encontraban? "en Egipto", se devolvió y en ese momento el cucarrón sintió mucha tristeza, antes de contar el final el docente pregunta ¿Qué puede pasar en el final? "el cucarrón se devuelve para Colombia junto con la rana", muchos estudiantes dan sus hipótesis, se cuenta el final de la historia al final pregunta ¿Les gusto la historia? la mayoría responde sí, ¿Cuándo se conocieron la rana y cucarrón?, ¿Cuándo estaban en el carro de helados?, ¿De qué trata el libro? ¿De que la rana y el cucarrón se enamoraron?, ¿Les gustaría escuchar nuevamente la historia? "sí", ¿Cuáles fueron los cuatro acontecimientos principales que sucedieron en esta historia? "se conocieron el carro en el carro de helados, la aventura que vivieron en el mar, cuando rana se devolvió a Colombia y cuando rana vuelve	Imitando emociones Gusto lector Preguntar para confirmar la comprensión Interpretar para comprender Mi amigo el libro Interpretar para	comprender juntos Acciones para amar y comprender la lectura. Interacción con los libros Preguntar para comprender juntos Construcción de comprensión Interacción con
--	---	--	--	---

	- Cuando la Rana se devuelve para Colombia 2. Todas las aventuras que vivieron en el mar 3. Cuando estaban enamorados, la Rana se devolvió a Colombia 4. Cuando Cucarrón estaba muy triste y miró que Rana había vuelto con sus hijos. El docente invita a los niños a que comente cuál fue la idea central del texto Una Rana se enamoró de un cucarrón, tuvieron hijos. Una Rana ayudó a un cucarrón a llegar a otro país porque estaba enamorada. El docente lleva a que sus estudiantes a desarrollar su pensamiento crítico a partir de preguntas como: ¿Al escribir la historia de amor verdadero entre una rana y un cucarrón el autor del libro Francisco Montaña que quería demostrar? - Que una rana es capaz de atravesar el mar - Que una rana y un cucarrón si se pueden enamorar - Que cuando se está enamorado somos capaces de hacer cosas difíciles ¿Están de acuerdo con lo que hizo el cucarrón después de que la rana resolvió devolverse para Colombia?. - Si porque cuando una persona que quiere se va uno se pone triste. - Yo no estoy de acuerdo porque cuando alguien se va uno tiene que ser valiente Imaginemos que Francisco Montaña viene a nuestro colegio y podemos dialogar con él. ¿Qué preguntas le harían? Formulemos tres: ¿Cuántos libros ha escrito? ¿Cuál es el libro más bonito que ha	con sus hijitos” ¿Cuál fue el momento más difícil que pasaron rana y cucarrón en su camino a Egipto?, “cuando cruzaron el mar y vivieron muchas aventuras” si viniera Francisco Montaña ¿Qué le preguntarían? ¿Cuántos libros ha escrito?, ¿Cuál es el libro más bonito que ha escrito? y si donado libros. Finalmente se prestan los libros para que cada uno lea, muchos se sienten contentos, un estudiante dice “este es el que quería” la mayoría de los estudiantes lee los libros, algunos conversan con sus compañeros sobre los libros que tienen, se pregunta a los que termina de leer lo que entendieron.	comprender Preguntar para confirmar comprensión. Interpretar para comprender	libros Construcción de comprensión Preguntar para comprender juntos Construcción de comprensión
--	--	---	---	---

	hecho? ¿Ha donado libros de los que usted ha escrito? El docente los felicita por toda su participación y todos los aportes realizados y los invitó a diligenciar la ficha de valoración del libro leído. Los niños proceden a llenar la ficha de la lectura realizada. Cuando terminan el docente los invita a escoger uno de los libros expuestos. Los niños se acercan, miran los libros, leen el título, la contracara, revisan los dibujos, lo indican entre ellos, otros se van a su puesto y siguen leyendo, otros lo leen por un rato y vuelven a la mesa para escoger otro libro. Terminada la sesión se motiva a los niños para que preparan su comentario como booktuber		Hilando saberes Preguntar para asumir una posición crítica	Construcción de comprensión Preguntar para comprender juntos
--	---	--	--	--

CATEGORÍA DEDUCTIVA	DOCENTE C – 8		SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	CATEGORÍA INDUCTIVA
	ELIZABETH TOVAR	CRISTIAN BENAVIDES		
	La sesión comienza con la disposición de las sillas en mesa redonda, la docente solicita a los estudiantes que se organicen y guarden todo. Explica que en esta nueva sesión se va a leer un libro que tiene que ver con sentimientos y el amor y pregunta: ¿Qué personaje será el que nos va a acompañar? Los niños manifiestan que Laura Amorcho. La docente les indica el libro uno a uno para que observen a los personajes y les lee el título, de verdad que no podía y les pregunta: ¿Cómo se ve el niño? Los niños contestan que el niño está triste. Los lleva a que infieran la razón de su tristeza, los niños manifiestan: El niño está triste porque se murieron sus papás Está asustado Está aburrido Tiene miedo ¿Por qué creen que tiene miedo? Los niños comentan - Porque vio un ratón - Porque le da miedo la oscuridad - Porque escuchó a alguien en la cocina ¿Si le da miedo la oscuridad, qué hora será en esta escena? Se escucha – En la noche. La docente aprovecha esa respuesta para ampliarla a partir de los detalles de la imagen el niño tiene pijama y los peluches generalmente uno lo usa para ir a dormir. La docente indaga las causas para sentir miedo y los niños responden que	La docente se reúne en la biblioteca con los estudiantes y se encuentran sentados en forma circular, inicia con la presentación del libro que además pregunta ¿quiénes son los personajes de este libro? “un conejo y un niño” ¿De qué creen que se va a tratar el libro? “no podía dormir porque le daba miedo de algo” de verdad que no podía ¿qué será que no podía? “dormir”, “le daba miedo la oscuridad”, da a conocer la autora (Gabriela) que es de Argentina y luego se fue a vivir a España, escribió 40 libros, su diseñadora (Noemi), continua y hace énfasis en la hipótesis de que al niño le da miedo la oscuridad, muestra las imágenes, los niños están atentos y responden a los interrogantes que plantea la maestra, pregunta ¿en dónde está? “en la cama” y ¿qué tiene en sus manos? “un conejo” ¿quien tiene un conejito en casa? varios levantan la mano. Inicia la lectura en voz alta y un tono pausado, en el transcurso de la lectura pregunto ¿qué haría la mamá para que mi niño pueda	Ambientes de lectura. Libertad para leer. Preguntas para inferir. Interactuando con autores. Hilando saberes Preguntas para confirmar el nivel de comprensión. Animando la lectura, para comprender Juegos de voz	Espacios Ecolectores Acciones para amar y comprender la lectura. Preguntar para comprender juntos. Interacción con libros. Construcción de la comprensión. Preguntar para comprender juntos. Acciones para amar y comprender la lectura. Acciones para amar y comprender la lectura.

	a la oscuridad, los truenos, las sombras, los fantasmas. Nuevamente la docente lee el título “De verdad que no podía” y pregunta ¿Qué será que no podía? Los niños dicen que tenía miedo y no podía dormir porque los padres nos estaban porque vio una sombra. La docente agradece por los aportes y continúa explicándoles que el libro fue escrito por Gabriela Keselman e ilustrado por Nohemí Villamuza y les lee unos datos de cada una y a medida que lo hace amplía con una explicación por ejemplo que el libro eran tan bonito que los han traducido a muchos idiomas para los niños y refuerza los nombres de la autora y la ilustración. Comienza la lectura proponiendo el propósito de lectura: Disfrutar y divertirse con el texto. Enseguida muestra la primera ilustración y facilita el espacio para que los niños la describan, inmediatamente comienza la lectura con un tono afectuoso la lectura. Luego, propone a los niños inferir acerca de lo que la mamá puede hacer para que el niño no tenga miedo y pueda dormir, los niños proponen que leerle un cuento, dormir con él asustando a los moscos, y les muestra la imagen para que constaten lo que hizo la mamá y lee la aparte de la historia correspondiente. La profesora lee pero Marc volvió a llamar a su mamá y les propone a los niños hacer hipótesis de la razón por la cual el niño volvió a llamar a su mamá. Entre las respuestas de los niños están: - Que esa protección no era segura - Que el traje no funcionó	dormir? “leer un cuento”, “matar el mosquito” “poner un repelente” la maestra resalta la respuesta del estudiante (muy bien), además realiza una pronunciación tranquila en cada uno de los sucesos de la historia manteniendo la atención y la curiosidad del grupo, despierta en los estudiantes las emociones, es cierto momento los estudiantes se ríen “además le puso un paracaídas”, muestra las imágenes. Invita a los estudiantes ¿cómo será la mejor manera de decir esta parte? es que ahora tengo miedo de que se derrita la luna y el mundo se quedó oscuro, ¿Cómo lo dirían ustedes? algunos estudiantes realizan la imitación, la docente felicita y ofrece un aplauso a cada participante, la docente realiza también la imitación el cual gusta a los estudiantes, continúa la lectura y hace referencia a las palabras desconocidas, en este caso aparece en la lectura la palabra “Liron” pregunta por el significado de esta palabra, y al final da el significado para su mejor comprensión, invita nuevamente a los estudiante a realizar la imitación que en la lectura aparece	Hilando saberes Preguntas para inferir. Interactuando con autores. Reconocimiento a la participación. Conozco palabras nuevas. Leo con un propósito. Hilando saberes Las imágenes también se leen. Las imágenes también se leen.	Construcción de la comprensión. Preguntar para comprender juntos. Interacción con libros. Acciones para amar y comprender la lectura. Aumento mi léxico. Construcción de la comprensión.
--	---	---	---	--

	Y les lee para comprobar sus hipótesis. - Tengo miedo de caerme de esta cama tan grande. Se escucha aaaaah, otros se miran y sonríen, un pequeño se toca la cabeza y la mueve hacia los lados. La mamá continúa con la lectura. Con esta dinámica continúa el resto del libro realizando inferencias y anticipaciones a partir de las imágenes y expresiones determinadas. Los niños participan activamente con aportes significativos. Cuando aparecen las palabras lirón y pillar en conjunto determinan los significados correspondientes. Llama la atención como uno de los niños de educación inclusiva participa y en la mayoría de las oportunidades con aportes coherentes. Todas inferencias se confrontaban a medida que se leía y mostraba las imágenes. Al finalizar la lectura, la docente indica la imagen y pregunta ¿Qué era lo que le hacía falta a Marc para poder dormir? Casi la totalidad de los niños responden La mamá Terminada la lectura la docente pregunta ¿a quién le gustó la historia? Los niños levantan la mano y contestan que era historia divertida porque al niño le daba miedo – porque la mamá se subió al techo y otra vez el niño dijo que tenía miedo. Pregunta ¿Lo volverían a leer? Los niños expresan que si. Les comenta que ahora van a leer y organiza los turnos para escoger los libros, cada niño pasa a la mesa donde se exponen los libros, revisan hasta que encuentran uno de su agrado,	la madre enviando una carta a la luna el cual dice: “luna ni se te ocurra hacer tonterías, como derretirte y eso” algunos realizan la imitación, otro sale al centro y hace la actuación, los felicita e invita a realizar esa orden, todos participan, pregunta, ¿ahora si va poder dormir? “no” responden los niños, la docente dice que tiene muchas cosas, pero será que le falta algo, “si” quieren saber “si”, muestra la imagen de cómo estaba el niño con todo lo que le ha puesto la mamá, continúa la lectura explicando y ejemplificando los sucesos de la historia, hace notar claramente la voz de los dos personajes de la historia (Mark y mamá), aspecto que ayuda en la atención y comprensión del texto, luego muestra la imagen de la madre de Mark en el tejado, hace notar la madre cansada de buscar la solución a los problemas de Mark, quito todo a Mark, que luego se sentó al lado, a tal punto que se durmió, la docente hace énfasis en la imitación y entonación de la lectura y la hace agradable y divertida para los estudiante, luego les pregunta ¿se merece un	Imitando emociones Fomento de valores. Hilando saberes Preguntas para imaginar y fantasear. Gusto lector. Preguntas para imaginar y fantasear. Mi amigo el libro.	Acciones para amar y comprender la lectura. Lectura en contexto. Lectura en contexto. Preguntar para comprender juntos. Interacción con libros. Preguntar para comprender juntos. Interacción con libros.
--	---	---	--	--

	cuando llegan a su puesto algunos lo revisan y vuelven a la mesa por otro. Como en otras sesiones los niños se indican entre compañeros los libros. Al comienzo hay algarabía por la novedad del libro, poco a poco se organizan y el silencio va tomando al salón, se observa que comienzan la lectura de manera individual. Después de varios minutos la profesora entrega la ficha de lectura, les explica que si leyeron más de un libro escojan el que más les gustó o el que ellos decidan, según crean que es necesario sus comentarios. Finalizada la sesión invita a que preparen su presentación para booktuber.	aplauso esta historia? , todos aplauden en señal de que si les gusto la historia. Muestra la imagen del final de la historia. Pregunta la docente, ¿De que era lo que tenía miedo? “a la picadura de mosquitos”, “al viento malo”, “al dentista”, “a la luna”, “a que se cayera de la cama”, “al mosco gigante”, ¿que hizo la madre?, ¿Será que estuvo bien que la madre inventara tantas cosas para que el niño se durmiera? “no estuvo bien” porque la mamá también quería dormir, ¿les gustaría leer este libro?, ¿porque les gustaría leerlo? “porque es una mamita buena”, “la mamá le hizo caso, le hizo muchas cosas y le enseñó a confiar en sí mismo”, ¿Por qué sería que Gabriela escribió hace esta historia? ¿qué sería que nos quiso enseñar a los niños? “Que no hay que tener miedo”, “que aprendamos a vivir solos”, “qué hay que confiar en nosotros mismos”, ¿Ustedes que harían si viene en este momento la escritora? “la felicitarían” ¿por qué?	Preguntas para relacionar y buscar información. Lectura individual. Preguntas para confirmar el nivel de comprensión. Participo, valoro y comprendo. Mi amigo el libro. Gusto lector.	Construcción de la comprensión. Booktubets. Semillero lector. Interacción con libros. Acciones para amar y comprender la lectura.
--	---	--	--	--

		“para que seamos valientes”. Piensen en una pregunta que le harían a la escritora de este libro, ¿Porque escribió ese libro?, ¿Qué significa el título?, ¿Que la motivó a escribir el libro?, ¿Que la inspiró para escribir el libro?, ¿Porque la mamá con sentía tanto al niño?, ¿Cómo hizo para escribir el libro?, si tuvo un hijo, y él tuvo miedo, por eso escribió el libro, ¿cuántas estrellas le ponemos al libro? “5” dicen los niños. A continuación se disponen a leer los libros, la docente llama a los 5 primeros estudiantes para que ellos escojan su libro de preferencia, cuando todos tienen su libro, leen atentamente, disfrutando de la misma.		
CATEGORÍA DEDUCTIVA	DOCENTE C – 9		SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	CATEGORÍA INDUCTIVA
	ELIZABETH TOVAR	CRISTIAN BENAVIDES		
	La sesión se ha dispuesto en la biblioteca con las sillas organizadas en círculo. La docente inicia su sesión pidiéndoles a los niños que comente a qué le tienen miedo o qué cosas no los dejan dormir, los niños levantan la mano, piden la palabra y expresan.	La docente se encuentra la biblioteca con sus estudiantes, están sentados en forma circular y les invita a guardar todo lo que tengan sobre el pupitre con el propósito de ganar más atención por parte de los estudiantes, inicia con la presentación del personaje de la sección que acompaña la	Ambientes de lectura. Construyendo significados. Héroes de la lectura.	Espacios Ecolectores Construcción de la comprensión. Acciones para amar y comprender la lectura.

	- A mí me da miedo quedarme solo en la casa - A mí me da miedo cuando veo películas de terror y no puedo dormir - A mí me da miedo que el alma de mi tío que se murió me venga a halar los pie. La docente agradece los comentarios y les presenta el libro de la sesión, lo indica para que lo vean todos los niños y pregunta quiénes serán los personajes de esta historia. Los niños pidiendo la palabra: "El niño y su conejo". ¿De qué creen que se va a tratar este libro? Entre las respuestas están: - El niño no podía dormir porque le daba miedo de algo. - Que el niño le tenía miedo al coco ¡Ahora! les dice, leamos lo que dice el título ¡De verdad que no podía! y pregunta ¿Qué será lo que no podía? - Dormir - Dormir porque le tenía miedo a la oscuridad Terminadas las intervenciones, la docente presenta a las autoras Gabriela Keselman y a la ilustradora Noemí Villamuiza. La docente les recuerda que	sesión "Laura Amorcho", Les presenta el nombre del libro "De verdad que no podía" Mostrándoles a todos la portada del libro, pregunta ¿cómo está este niño? los niños responden "feliz", los invita a levantar la mano para dar su respuesta, uno de los estudiantes responde: "están tristes porque sus padres se fueron", otros "siente pena", "está asustado", "está aburrido", "está triste". Vuelve a preguntar la docente ¿Porque tienen miedo? "porque tienen miedo a la oscuridad", El niño está ¿en qué horas del día? "en la noche, además el niño tiene un peluche" ¿para que los niños tienen un peluche? "para que puedan dormir" ¿Porque da miedo en las noches? "por la oscuridad", "los truenos", " las sombras", "los fantasmas". Continúa con la lectura en voz alta y es recurrente en hacer preguntas, ¿Qué será que no podía la niña? "dormir" "porque tenía miedo ala oscuridad", " porque los papás no estaban" y " porque había una sombra" contestan los niños. La maestra habla sobre las autoras del libro	Preguntas para imaginar y fantasear. Reconocimiento a la participación Mi amigo el libro. Preguntar para inferir Las imágenes también se leen. Interactuando con autores. Visitando el mundo. Hilando saberes Mi amigo el libros	Preguntar para comprender juntos. Acciones para amar y comprender la lectura. Interacción con libros. Preguntar para comprender juntos. Construcción de la comprensión. Interacción con libros. Construcción de la comprensión. Interacción con libros.
--	--	--	--	---

	ellos dijeron que el niño no podía dormir porque le daba miedo la oscuridad y les dice veamos si es cierto. La docente página página va indicándonos que hay en cada una de las hojas del libro, por ejemplo la dedicatoria y los títulos de presentación. La lectura de la historia comienza indicando las imágenes y pregunta ¿Dónde está el niño? ¿Cómo está? Los niños dicen está en la cama con su conejito de peluche. La profesora indaga por quienes tienen un conejito o un peluche en su casa para dormir y varios levantan la mano. La docente toma un tono de voz afectivo y mira a cada uno de los niños, pronuncia las palabras con un tono de voz más bajo. Indica la segunda imagen y pregunta ¿quién llegó?, los niños responden en coro que la mamá y continuó con la lectura, tomando matices de voz diferentes para diferenciar al niño y a la mamá al terminar el texto lleva a los niños a inferir que habrá hecho la mamá para que su hijo pueda dormir, los niños dicen - Leerle un cuento	(Gabriela) nació en Buenos Aires, pregunta ¿Alguien sabe dónde queda Buenos Aires? “en Argentina” ¿dónde queda Madrid? “en España”. Da a conocer a los niños que ha publicado más de 40 libros en los dos países, que estos han sido traducidos en varios idiomas, además también tenemos a una diseñadora de ilustraciones que tiene por nombre Noemí, la docente realiza una descripción y sus características de los escritores, además al final pregunta ¿De dónde era Gabriela? “de Buenos Aires” responden los estudiantes. Después de hacer una breve inducción y de reconocer los conocimientos previos de los estudiantes inicia la historia con lectura en voz alta y con voz pausada, muestra la imagen a los estudiantes y pregunta ¿aquí con quién está? “con la mamá”, en la historia el niño llama a su mamá ¿qué creen que le dijo? “que no podía dormir y que había escuchado un ruido abajo” muy bien responde la maestra, sigue la lectura y pregunta ¿por qué Le dice al niño qué podrá dormir tranquilo?	Preguntas para inferir. Construyendo significados Animando la lectura, para comprender. Juegos de voz Preguntas para inferir. Las imágenes también se leen. Preguntas para inferir. Hilando saberes Lectura afectiva	Preguntar para comprender juntos. Construcción de la comprensión. Acciones para amar y comprender la lectura. Preguntar para comprender juntos. Construcción de la comprensión Acciones para amar y comprender la lectura
--	--	---	---	---

	- Matar un mosquito - Echarle un repelente Expresa ¡sigamos! Indica la imagen y a partir de preguntas orienta a los niños para que describan qué tenía el niño. Los niños comentan: - Tiene todo eso para protegerse de mosquitos Lee el texto y va comprobando las anticipaciones realizadas. Continúa con los matices diferenciando a los personajes, los niños miran atentos las imágenes y se ríen al escuchar la narración. También invita a los niños para que le ayuden a determinar la mejor manera de decir la siguiente expresión: “Es que ahora tengo miedo que se derrita la luna y el mundo se quede oscuro”. Varios niños participan expresando la idea con diferentes entonaciones, al comienzo se muestran temerosos, cada intervención se felicita con un muy bien y aplauso. La docente continúa la lectura, al llegar a la palabra lirón se escucha a un niño que pregunta qué es lirón, la docente pregunta inmediatamente a los	“porque le prepara tetero” muestra la imagen de lo que hizo la mamá, le puso un casco, un chaleco, le fabricó una pijama antimosquitos, Una espada para defenderse de los insectos y un osito que espanta virus, se marchó la madre y luego volvió a llamar a su madre y le dijo, la maestra interrumpe y pregunta ¿Qué pudo haber dicho? “que tiene miedo que se derrita la luna” ¿Cuál fue la solución? “le puso algo en el piso” algo para escalar montañas, les muestran a los niños la imagen de cómo quedó el niño con todo lo que le puso la mamá, los niños se asombran y uno de ellos dicen “uyy cuántas cosas que le puso la mamá”, continúa la lectura, se percata de que todos estén atentos. En la lectura el niño vuelve a decirle a su madre que tiene miedo de que se derrita la luna y sí que se quede a oscuras , no te preocupes dice la madre esto lo solucionó en un momento y dormirás como un lirón, ¿Qué es un lirón? “ un ave”, “ como un objeto”, “ un perezoso”, la maestra da a conocer el significado de la palabra y explica sus	Conozco palabras nuevas Preguntas para imaginar y fantasear Reconocimiento a la participación Juegos de voz.	Aumento mi lexico Preguntar para comprender juntos. Acciones para amar y comprender la lectura. Construcción de la
--	--	--	--	--

	pequeños qué significado tiene la palabra lirón. Los niños dicen: un mosquito, la docente repite la expresión: “Dormimos como un lirón” un niño expresa un animal que se duerme rápido, la docente felicita la intervención, se observa que además se una entonación adecuada utiliza gestos que llaman la atención de sus estudiantes. La docente amplía el significado. Continúa con la lectura y los invita nuevamente a darle una entonación adecuada a la expresión “luna no se te ocurra hacer tonterías como derretirte y eso” Luego los invita a hacerlo juntos La docente pregunta: ¿Ahora ya debe poder dormir, cierto? ¿Será que todavía falta algo? Los niños expresan que todavía no puede dormir y que faltan cosas por suceder. Continúa presentando las imágenes y haciendo la entonación necesaria, los niños la escuchan en silencio y cuando hay preguntas responden o imiten al ser solicitado se escucha ¡ooooohhh! ¡aaaaahhhh! Participan en las inferencias a	características, se puede apreciar que la docente da a conocer el significado de las palabras que desconocen los niños esto con el propósito de mejorar la comprensión de la lectura. continuar con la lectura y vuelvo a preguntar ¿qué creen que le dio para que no se derrita la luna? “unas gafas”, “le tapó la ventana”, “le dio gafas oscuras”, pero la madre envía una carta a la luna, ¿qué creen que decía la carta? “no te derritas”, luna ni se te ocurra hacer tonterías de derretirte, muestra la imagen de cómo está el niño con gafas y con todo lo que le había puesto, pregunta, el niño con todas esas cosas ¿creen que va a poder dormir? “no”, sigue la lectura y Mark (historia) vuelve a llamar a su madre y le dice que ahora tiene miedo de que venga el viento malo, ¿qué haría el viento malo? “se lo llevaría”, “lo puede enfermar”, “se lo lleva”, “que lo saqué de la casa”, vuelve a explicar las palabras desconocidas, realiza preguntas sobre las posibles soluciones que podía hacer la mamá a las dificultades que tenía el niño, los estudiantes	Las imágenes también se leen Conozco palabras nuevas. Hilando saberes. Crear expectativa. Asumo una posición crítica. Las imágenes también se leen Hilando saberes. Gusto lector. Preguntas para inferir Asumo una posición crítica.	comprensión. Aumento mi léxico. Construcción de la comprensión. Acciones para amar y comprender la lectura. Construcción de la comprensión. Interacción con libros. Preguntar para comprender juntos Construcción de la comprensión. Interacción con
--	---	--	---	---

	través de las imágenes. La docente marca todo el tiempo distintos tonos de voz y gestos. En cuanto terminó los niños la aplaudieron. La docente pregunta o hace que recuerden a todo aquello que le producía miedo Marc y repasó toda la historia Busca desarrollar la lectura crítica preguntándole ¿La mamá hizo bien al hacer todas esas cosas para que su hijo se durmiera? Los niños manifiestan que no, porque debía dormir De igual manera pregunta ¿Qué hubiese sucedido si la mamá le hubiera dicho no moleste mijito, váyase a dormir. Un niño dijo debió llevarlo a dormir con ella. Luego preguntó a quién le gustaría escuchar el leer el libro, una de las niñas manifestó que lo volvería a leer porque era una mamá buena y le ayudó a su hijo a confiar en él. En la misma línea del pensamiento crítico la docente preguntó, por qué escribiría Gabriela Keselman este libro. Para que las mamás acompañen a sus hijos para que aprendamos a dormir	responden las preguntas que hace la docente. La maestra continúa con la lectura y además muestra la imagen dónde Mark (historia) está con las plumas de ganso, los estudiantes emocionan y sienten asombro cuando miran la imagen, sigue la lectura, es que tengo miedo de todo dijo el niño, la mamá le dijo no te preocupes, cerró las ventanas y puertas, un estudiante dice “no durmió” la docente le responde ahora miramos un niño durmió, en la historia la madre se subió al tejado a vigilar, muestra la imagen de la madre de Mark en el tejado, la maestra les dice que el papá no estaba con ellos a lo mejor no vivía con ellos o se fue de viaje, enseguida en la historia la madre cansada de no hallar la solución bajó del tejado le quitó todo, muestra la imagen a los estudiantes y ahora el niño de la historia está contento y la madre se sentó al lado del niño, él le dijo - tengo mucho sueño- La docente pregunta ¿Qué era lo que le hacía falta Mark para poder dormir? “Su mamá”, muestra la imagen a los estudiantes y luego Mark le vuelve	Gusto lector. Asumo una posición crítica. Preguntas para inferir Mi amigo el libro Valoro, para ser un lector crítico Gusto lector.	libros. Construcción de la comprensión. Preguntar para comprender juntos Interacción con libros Construcción de la comprensión
--	--	--	---	---

	solos. Que hay que confiar en nosotros mismos. Ahora los motiva a que formulen preguntas porque la autora Gabriela Keselman va a ir al colegio entre las propuestas están: ¿Por qué escribió ese libro? ¿Qué significa el título, de acuerdo que no podía? ¿Qué la inspiró a escribir este libro? ¿Qué la motiva a escribir este libro? Terminada la sesión invita a los niños a que tomen un libro de los que estén expuestos en la mesita organizada con anterioridad. Los niños comparten las imágenes entre compañeros, buscan intercambio. A medida que terminan la lectura, les entrega la ficha de valoración del libro que leyeron de manera individual. Los niños se toman su tiempo para diligenciarla. Al terminar de diligenciar la ficha la docente invita a que preparen su texto para booktuber, señala que visiten el árbol de semillero lector porque están expuestas las fotografías de los niños que han leído más	a decir que no puede quedarse despierto, la maestra afirma que al comienzo no podía dormir y ahora al final no podía quedarse despierto y terminó en un profundo sueño. La docente dice “levanten la mano a los que le gustó el cuento”, la mayoría de los estudiantes levantan la mano, ahora pregunta ¿Por qué les gustó el cuento? “porque era chistoso”, “porque al final se durmió el niño”, “porque es divertido” si este libro es de amor ¿Dónde estará el amor? “donde la mamá hizo todo para que se durmiera, pero al final sólo necesito que la mamá estuviera al lado de él para dormirse” ¿Lo volverían a leer? “sí”. A continuación salen los niños a escoger su libro, muchos están inquietos por leer, cuando todos han escogido su libro realizan el proceso de lectura, unos hablan entre sí sobre los libros y otros comparten las imágenes, otros intercambian libros, a medida que van terminando la lectura de un libro buscan otro de su interés, todos realizan el proceso de lectura motivados por conocer y divertirse	Participo, valoro y comprendo.	Interacción con libros Booktubers-Semillerolector
--	---	--	---------------------------------------	---

	de cinco libros. Los niños manifiestan o preguntan si pueden llevar libros a su casa y cuando será la próxima sesión, los niños.	con las historias.		
--	--	---------------------------	--	--

ANEXO F. FICHA DE VALORACIÓN DE LECTURA.

Semillero lector

Nombre:

Fecha:

Nombre del libro que leíste:

Autor:

Personaje que acompañó la sesión :

¿Te gustó el libro que leíste? Si..... No.....

¿Por qué?

¿Cuál de los personajes te pareció más interesante? ¿Por qué?

¿Qué emociones experimentaste durante la lectura?

✓ Alegría	☐
✓ Pena	☐
✓ Miedo	☐
✓ Nostalgia	☐
✓ Felicidad	☐
✓ Tristeza	☐
✓ Enojo	☐
✓ Sorpresa	☐
✓ Admiración	☐

¿Te gusta esta clase de historias? ¿Por qué?

¿Crees que le hizo falta algo a la historia? ¿Coméntalo?

¿Te gustaría cambiar el final de la historia? Si No

Escríbelo al reverso de esta ficha.

¿Recomendarías este libro a otro compañero? ¿Por qué?

Según tu opinión, este libro se merece:

★
1

★
2

★
3

★
4

★
5

ANEXO G. LISTA DE LIBROS

N°	Nombre del libro	autor
1	¡Aquí está Rita!: aventuras y desventuras de	Balaguer, Marta
2	¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!	Schärer, Kathrin
3	¡Ay, Filomena, Filomena! y otros cuentos	Obiols Prat, Miquel
4	¡Cuanta bondad!	Quino
5	¡De repente!	McNaughton, Colin
6	¿Quién le teme a la oscuridad?	Fanny Joly
7	¿Quién le teme al dragón	Fanny Joly
8	¿Quién le teme al lobo?	Fanny Joly
9	¿Quién le teme al ratón?	Fanny Joly
10	A la rueda rueda: antología de folclore latinoamericano	Cerrillo, Pedro
11	A la sombra del Olivo: el Magreb en 29	Favret, Hafida ; Lerasle, Magdeleine
12	A la tierra le ha salido una gotera	Echevarría Canales, Agatha
13	A los bebés les encantan los libros: una guía para adultos	Anholt, Catherine; Anholt, Laurence
14	A todo riesgo	Tablante, Leopoldo
15	Abonos orgánicos: biodigestores, biopreparados, humus, suelos	Pinzón, María del Carmen
16	Acertijero: antológico español	Gárfer, José Luis; Fernández, Concha
17	Actividad, bricolaje, creación: el ABC de 3 a 7	Savoure, Christophe
18	Adiós a los próceres	Montoya, Pablo
19	Adivina adivinanzas: adivinanzas de hoy para niños	Gómez Yebra, Antonio
20	Adivina en qué país	Badstuber, Martina
21	Adivina quién hace qué: un paseo invisible	Muller, Gerda
22	Adivínalo si puedes	Andricaín Hernández, Sergio; Rodríguez, Antonio Orlando
23	Adivínalo si puedes	Antonio Orlando Rodríguez
24	Adres y su nuevo amigo	Erhard Dietl
25	Ah pajarita si yo pudiera	Ana Maria Machado
26	Ahora no, Bernardo	McKee, David
27	Ahora no Bernardo	David McKee
28	Al furgón!	Meunier, Henri
29	Alejandro y el ratón a cuerda	Lionni, Leo
30	Alimentos autóctonos y recetas Amazónicas	Hoyos Ocampo, Lucy
31	Amigo se escribe con H	Heredia, María Fernanda
32	Amigos del alma	Lindo, Elvira
33	Ana Tarambana me llaman	Child, Lauren
34	Ana, ¿Verdad?	Hinojosa, Francisco
35	Anaconda y otros libros de la selva	Quiroga, Horacio
36	Andrés y el dragón matemático	Campos Pérez, Mario

37	Animales asombrosos	Cooper, Lynn Huggins
38	Animales de la granja	Royston, Angela
39	Animales de la selva	Royston, Angela
40	Antes el amanecer. Antología de las	Rocha Vivas, Miguel; Villa
41	Aprendamos a elaborar máscaras y maquillajes	De la Espriella, Camilo
42	Aprendamos con los niños en la granja	Varios
43	Aprende a pilotear un jumbo	Varios
44	Aprende el abecedario con el ratoncito sabio	Besora, Ramón
45	Áreas y volúmenes	King, Andrew
46	Aroma de níspero	Alekos
47	Arquitectura para niños	Van Aerssen, Ignacio; Aldrete- Hass, José Antonio
48	Arte para niños	Martín Roig, Gabriel
49	Así somos: tradiciones de Colombia	Robledo, Beatriz Helena
50	Así vivo yo: Colombia contada por los niños	Lozano, Pilar
51	Asterix gladiador	Gosciny, René
52	Astro, valiente explorador.	Javier Olivares
53	Atalanta	Gianni Rodari
54	Barro de Medellín	Gomez Cerda, Alfredo
55	Basurarte: crear, divertirse y reciclar	Gusti
56	Bernardo el ermitaño	Garrido, Maria Teresa
57	Bichonanzas y adiviplantas	Zambrano, Alicia (Compilador)
58	Billy Elliot	Melvin Barguess
59	Bínÿbe oboyajuayëng: Danzantes del viento	Jamioy Juagibioy, Hugo
60	Biografías porque sí	York, Lewis
61	Bonícula	Howe, Deborah
62	Breves historias de animales sabrosos,	Sancia, Martín
63	Buenas noches, Gorila	Rathman, Peggy
64	Buenas noches gorila	Peggy Rathmann
65	Buenos días Samuel	Gay, Marie-Louise
66	Burrito y el regalo	Rindert Khromhout
67	Busca al ratón en cada habitación	Wandrey, Guido
68	Busca y encuentra: primeras palabras	Sirett, Dawn
69	Cabalgata de números: para aprender a contar con los animales	Wood, Jakki
70	Caballero negro	Lardone, Lilia
71	Camino a casa	Buitrago, Jairo
72	Caperucita Roja: tal como se la contaron a	Pescetti, Luis María
73	Caperucita roja tal como se la contaron a Jorge.	Luis Maria Pescetti
74	Caribe	(Compiladora)

75	Cartulinas recortadas	Amaya, María del Pilar
76	Casas de animales	Wilks, Ángela
77	Castor y Frip lo reparan todo	Klinting, Lars
78	Catalino Bocachica	Bernal Pinilla, Luis Dario
79	Catástrofes naturales: ¡el mundo en peligro!	Burnie, David
80	Cazaremos un león	Axtell, David
81	Chico Carlo	De Ibarbourou, Juana
82	Chico Rey	Bergna, Mónica
83	Chico Rey	Monica Bergna
84	Chigüiro chistoso	Da Coll, Ivar
85	Chigüiro viaja en chiva	Da Coll, Ivar
86	Chigüiro y el baño	Da Coll, Ivar
87	Chigüiro viaja en chiva	Ivar Da Coll
88	Choco encuentra una mamá	Kasza, Keiko
89	Chumba la cachumba	Cotte, Carlos
90	Ciencia mágica	Eldin, Peter
91	Ciudades históricas de Colombia: guía de viaje	Vasco, Irene
92	Clementina	Sara Pennycpaker
93	Cocina sana para niños	Gómez Villa, Jimena
94	Cocodrilos copiones	Bedford, David
95	Cocorí	Gutiérrez, Joaquín
96	Cómo atrapar una estrella	Jeffer, Oliver
97	Cómo construir tus juguetes: ¡Divierte con ellos!	Varios
98	Cómo descubrió el hombre que el planeta se está calentando	Nouel-Rénier, Juliette
99	Cómo dibujar: Historietas, caricaturas, humor gráfico	Peña Ramos, Jorge
100	Como mi mamá	Melling, David
101	Como mi papá	Melling, David
102	Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes	Lluch Crespo, Gemma
103	Cómo se hace un libro	Aliki
104	Compendio de biografías colombianas:	Varios
105	Comunicación	Platt, Richard
106	Comunicación virtual: del gesto a las redes	Ortiz Martínez, Alexánder
107	Conjuros y sortilegios	Vasco, Irene
108	Construyendo imaginarios: Talleres creativos	Pacheco, Julia ; Pacheco, Mary
109	Coplas y poemas al aguardiente	Hernández, Carlos Nicolás y
110	Coplerío colombiano	Abadía Morales, Guillermo
111	Corduroy	Freeman, Don
112	Cosas que los adultos no pueden entender	Malpica, Javier
113	Crea con la naturaleza	Navarro, Ángels

114	Crea tus juguetes	Navarro, Ángels
115	Crea y stampa	Picazo, Cristina; Navarro, Ángels
116	Creando disfraces con los niños	Guillaume, Véronique
117	Creando instrumentos con los niños	Van de Wouwer, Brigitte
118	Crear con papel	Varios
119	Crónicas y relatos de la independencia	Badrán Padauí, Pedro
120	Cuando el elefante camina	Kasza, Keiko
121	Cuatro estaciones: teatro para niños	González Torices, José
122	Cuatro mujeres imprescindibles	Durán, Renata
123	Cuchilla	Rosero Diago, Evelio José
124	Cucú	Reyes, Yolanda
125	Cuenta que te cuento	González, Olga
126	Cuenta ratones	Stoll Walsh, Ellen
127	Cuéntame cuentos en LSC: una experiencia desde el PEBBI	Instituto Nacional para Sordos
128	Cuéntame un cuadro	Blake, Quentin
129	Cuentecillos y otras alteraciones	Timossi, Jorge
130	Cuento cantando, contado Vol.1 (+CD)	Loewy, Karen
131	Cuentopos de Gulubú	Walsh, María Elena
132	Cuentos con letras	Sánchez, Gloria
133	Cuentos de Andersen	Andersen, Hans Christian
134	Cuentos de animales fantásticos para niños	Varios
135	Cuentos de enredos y travesuras	Varios
136	Cuentos de espantos y aparecidos	Varios
137	Cuentos de todos los colores: recopilación de	Hernández Ripoll, José; Saíenz de la Maza, Aro (Compiladores)
138	Cuentos en verso para niños perversos	Dahl, Roald
139	Cuentos para dormir a Isabella: tradición oral afropacífica colombiana	Revelo Hurtado, Baudilio; Revelo
140	Cuentos para ir a dormir	Attwell, Mabel Lucie
141	Cuentos para jugar	Rodari, Gianni
142	Cuentos para soñar	Dickins, Rosie (Compiladores)
143	Cuentos picarescos para niños de América	Varios
144	Cuentos pintados	Pombo, Rafael
145	Cuentos por teléfono	Rodari, Gianni
146	Cuentos pulga	Blanco, Riki
147	Cuentos y leyendas de Colombia	Díaz Granados, José Luis
148	Cuentos y leyendas de los Maoríes un pueblo de Oceanía	Merleau-Ponty, Claire
149	Cuentos y leyendas de los Masai: un pueblo de África Oriental	Faraggi, Anne W.
150	Cuentos y leyendas de los Trumai: un pueblo del Amazonas	Merleau-Ponty, Claire; Monod

151	Cuentos y relatos matemáticos	Silva Calderón, Luz Helena
152	Cuentos de todos los colores	Aro Sainz de la malaza Josep Hernandez
153	Cuentos por teléfono	Gianni Rodari
154	De repente	Colin McNaughton
155	De verdad que no podía	Keselman, Gabriela
156	De verdad que no podía	Gabriela Keselman
157	Del llano llano: relatos y testimonios	Molano Bravo, Alfredo
158	Desafíos matemáticos	Snape, Charles
159	Despertar del jaguar: vida y palabras de los indios de América	Varios
160	Detectives de la ciencia	Goldsmith, Mike
161	Día y noche	Bertolucci, Cristiano ; Milo, Francesco
162	Días con Sapo y Sepo	Lobel, Arnolf
163	Días de hijo	Waechter, Philip
164	Dibujo para niños: animé	Hart, Christopher
165	Dichos y frases hechas	Hijo, Tomás
166	Din y Don: en busca del tesoro	Vicente, Marta
167	Disfruta con la mitología	García Sabatés, Berta
168	Disfruta con las fábulas	García Sabatés, Berta
169	Disfruta con las fábulas	Berta García Sabatés y Francesc Rovira
170	Divertidas matemáticas	Casas Alfonso, Esperanza
171	Dónde está Wally: el libro mágico	Handford, Martin
172	Donde viven los monstruos	Sendak, Maurice
173	Dorotea y Miguel. -	Keiko Kasza
174	Dos hermanas reciben visita	Bougaeve, Sonja
175	Dos pajaritos	Dipacho
176	Dos ratones, una rata y un queso	Rueda Gómez, Claudia
177	Duerme, duerme, mi niño: arrullos, nanas y juegos de falda (+CD)	Oliva, B. (Compilador)
178	Duérmete, niño: antología de nanas	Menéndez-Ponte, María; Serna, Ana (Compiladores)
179	Ecosistemas	Robson, Pam
180	Educación para convivir: juegos y talleres de educación para el desarrollo en primaria	Varios
181	El abominable lobo amable	BenLebègue
182	El agua tiene piel	Taylor, Helen
183	El arrurrú de la luna: canciones y rimas para jugar	Jiménez Silva, Olga Lucía
184	El arte y el campo	Van Andersen, Ignacio
185	El asesinato del profesor de matemáticas	Sierra i Fabra, Jordi
186	El burrito y la tuna : cuento guajiro	Paz Ipuana, Ramón (Compilador)
187	El camaleón camaleónico	Carle, Eric

188	El camino de Matilde	Leal Quevedo, Francisco
189	El carnaval de los animales	Dubuc, Marianne
190	El chico de la historieta	Ziraldó
191	El cocodrilo amarillo en el pantano verde	Montaña Ibáñez, Francisco
192	El cocuyo y la mora	De Armellada, Fray Cesáreo
193	El color de mi piel	Thomas, Pat
194	El conejo de felpa	Williams, Margery
195	El Conejo y el Mapurite: cuento guajiro	Paz Ipuana, Ramón (Compilador)
196	El cuerpo humano	Varios
197	El curioso incidente del perro a medianoche	Haddon, Mark
198	El desastre	Franek, Claire
199	El día de campo de don Chanco	Kasza, Keiko
200	El diablo de los números: un libro para todos aquellos que temen a las matemáticas	Enzensberger, Hans Magnus
201	El diluvio inolvidable	Díaz Granados, José Luis
202	El dueño de la luz : cuento Warao	Rivas, Ivonne (Compilador)
203	El expreso polar	Van Allsburg, Chris
204	El fascinante mundo de las matemáticas	Langdon, Nigel; Snape, Charles
205	El futuro de la tierra: el desarrollo sostenible explicado a los niños	J. Dubois, Philippe; Guidoux, Valérie
206	El galeón de Manila: los objetos que llegan de oriente	Dopazo Duran, Rosa
207	El gato asesino ataca de nuevo	Fine, Anne
208	El Gran bostezo	Spang, Monika; Bougaeva, Sonja
209	El gran libro de cuentos para niños	Hohler, Franz
210	El gran libro de los juegos	M. Allué, Josep
211	El gran libro de monstruos, duendes, dragones y gigantes	Malam, John
212	El gran libro del misterio: 13 historias con un final que no te esperas	Tello, Antonio
213	El grufaló	Donaldson, Julia
214	El higo mas dulce	Chris van Allsburg
215	El hombre con cola de león: Mitos y leyendas indígenas de Colombia	Solarte Lindo, Fernando
216	El hombre que calculaba	Tahan, Malba
217	El horticultor autosuficiente	Seymour, John
218	El Jararaca, Perereca y Tiririca	Machado, Ana María
219	El jardín natural	Hewitt, Sally
220	El juego de las formas	Browne, Anthony
221	El laberinto de los dioses	Cerezales, Agustín; Cerezales, Silvia; Cerezales, Manuel
222	El lecturón	Alvarado, Maite
223	El lecturón II	Alvarado, Maite
224	El león que escribía cartas de amor	Triunfo Arciniegas

225	El libro de Antón Pirulero	Andricaín, Sergio
226	El libro de la fiesta: actividades, bricolaje, creación	Bochot, Isabelle
227	El Libro de la jardinería	Bull, Jane
228	El libro de las actividades creativas	Bull, Jane
229	El libro de los gestos y las señales	Rocha, Ruht
230	El libro de los juegos de viaje	Dami, Elisabetta
231	El libro de los ruidos	Bravi, Soledad
232	El libro de oro de los abuelos	De Carrera, Pilar Almoina y otros
233	El libro de oro de los niños	Uribe, Verónica
234	El libro negro de los colores	Cottin, Menena
235	El lugar más bonito del mundo	Cameron, Ann
236	El lugar mas bonito del mundo	Ann Cameron
237	El lugar más bonito del mundo.	Ann Cameron.
238	El manual del joven artista	Dickins, Rosie
239	El maromero	Eslava, Jorge
240	El medio ambiente: un paseo por nuestro planeta	Instituto Geográfico De Agostini
241	El milagro de las plantas	Hogares Juveniles Campesinos
242	El misterio de los pasteles	Tjong-Khing, Thé
243	El misterio del pollo en la batea	Arévalo, Javier
244	El misterio del pollo en la batea	Javier Arévalo
245	El misterioso jarrón multiplicador	Anno, Masaichiro ; Anno, Mitsumasa
246	El mordisco de la medianoche	Leal Quevedo, Francisco Javier
247	El mundo de los exploradores	Wilkinson, Philip
248	El nabo	Urdaneta, Josefina (Compiladora)
249	El nuevo escriturón	Alvarado, Maite
250	El oso que leía niños	Gonzalo Moure
251	El oso que no lo era	Frank Tashlin
252	El pájaro, el mono y la serpiente en la selva	Banks, Kate
253	El papá de noche	Gripe, María
254	El pequeño topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza	Holzwarth, Werner
255	El pequeño oso polar	Hans de Beer
256	El pequeño topo que quería saber quien le había hecho eso en su cabeza	Werner Holzwarth- Wolf Eribbruch
257	El pipí de Tento	Alcantará, Ricardo
258	El pollo de los domingos	Polacco, Patricia
259	El primer día	Buitrago, Jairo
260	El príncipe Pedro y el oso de peluche	McKee, David
261	El rabipelado burlado	De Armellada, Fray Cesáreo
262	El ratoncito Roquefort	Alba Rico, Santiago

263	El reciclaje a tu alcance	Bertolini, Gérard ; Delalande, Claire
264	El regalo del Sol : un cuento de Sudáfrica	Stewart, Dianne
265	El rock de la momia	Antonio Orlando Rodriguez
266	El rojo es el mejor	Stinson, Kathy
267	El sabor de África: historias de aquí y de allá	Rufino dos Santos, Joel
268	El secreto de Lena	Ende, Michael
269	El secreto de Lorenzo	Ullrich, Hortense
270	El sol babea jugo de piña : antología de las	Rocha Vivas, Miguel; Villa
271	El sol de los venados	Díaz, Gloria Cecilia
272	El sonido de los colores	Liao, Jimmy
273	El sonido y la música	Richards, Jon
274	El súper director de cine científico:	Wiese, Jim
275	El superzorro	Dahl, Roald
276	El taller de cocina: divertidos experimentos con azúcar, sal y cá.	Berger, Ulrike
277	El taller de los experimentos : 50	Berger, Ulrike
278	El taller de teatro	Motos, Tomás; Palanca
279	El teorema del loro	Guedj, Denis
280	El tesoro de la poesía quechua. Hawarikuy	Yaranga Valderrama, Abdón
281	El tigre y el cangrejo	De Armellada, Fray Cesáreo
282	El tigre y el ratón	Kasza, Keiko
283	El tío Petros y la conjetura de Goldbach	Doxiadis, Apostolos
284	El tragaldabas	Pablo Albo
285	El último cacique de la sabana	Arrieta, María Luz
286	El Zorrito abandonado	Korschunow, Irina
287	Elenita	Geeslin, Campbell
288	Elmer	Mckee, David
289	En busca del amarillo: peces	Ranchetti, Sebastiano
290	En busca del azul: flamings	Ranchetti, Sebastiano
291	En el desván	Satoshi Kitamura
292	En el lugar de los hechos	Tulande, Francisco
293	En el país de los Chimilas	Nájera Galvis, Robinson
294	En el país de los Zenúes	Otálvaro Sepúlveda, Rubén Darío
295	En el tiempo de los dinosaurios	Elie, Matilde ; Tordjman, Nathalie
296	Encender la noche	Bradbury, Ray Douglas
297	Epaminondas : cuento de los negros de	Valeri, Maria Eulália
298	Érase una liebre de Pascua	Escuelas Infantiles Waldorf
299	Érase una vez entre los chibchas	García Giraldo, Alfredo
300	Es tu tierra ¡cuídala!	Rosell, Josep ; López Domínguez, Xan
301	Escondidas	Cuéllar, Olga

302	Escucha mis manos	Cuevas, Alvarito
303	Espías	Gifford, Clive
304	Fábulas	Lobel, Arnolf
305	Fábulas de La Fontaine	De La Fontaine, Jean
306	Fábulas de Tamalameque: los animales hablan de paz	Zapata Olivella, Manuel
307	Fabulas de Tamalameque	Manuel Zapata Olivella
308	Fábulas: contadas a los niños	Navarro Durán, Rosaura
309	Fagot es tímido	Chabot Claire
310	Fagot esta celoso	Chabot Claire
311	Fagot esta emocionado	Chabot Claire
312	Fagot se siente culpable	Chabot Claire
313	Faltan 77 días	Leal Quevedo, Francisco Javier
314	Familias: un viaje alrededor del mundo	Furlaud, Sophie; Verboud, Pierre
315	Fernando furioso	Oram, Hiawyn
316	Flotante	David Wiesner
317	Fonchito y la luna	Mario Vargas Llosa
318	Fracciones	King, Andrew
319	Frankenstein se hace un sándwich: y otras	Rex, Adam
320	Frankenstein hace un sandwich	Adam Rex
321	Galería de piratas y bandidos de América	España, Gonzalo
322	Garabato	Da Coll, Ivar
323	Gorila	Anthony Browne
324	Grande y pequeño	Berger, Samantha ; Chanko, Pamela
325	Granja integral autosuficiente	Fundación Hogares Juveniles
326	Guía práctica de la vida autosuficiente	Seymour, John
327	Guía práctica ilustrada para la vida en el campo	Seymour, John
328	Había una vez un barco	Montes, Graciela
329	Había una vez una casa	Montes, Graciela
330	Había una vez una llave	Montes, Graciela
331	Había una vez una nube	Montes, Graciela
332	Había una vez una princesa	Montes, Graciela
333	Hace muchísimo tiempo: cuentos, mitos y leyendas de América Latina	Andricaín Hernández, Sergio
334	Hago mis juguetes	Vera, Paula
335	Harold y la crayola morada	Jhonson, Crockett
336	Hijos de la primavera	Gabriela Huesca
337	Hijos de la primavera, 1	Varios
338	Historia de las civilizaciones contada por	Uribe, Diana
339	Historia de los inventos: ¿cómo? ¿cuándo?	Spilsbury, Louise
340	Historia del mundo para niños	Grant, Neil

341	Historia del mundo: apasionante viaje por la historia de la humanidad	Ganeri, Anita; Martel Hazel Mary
342	Historia en cuentos 3	Caballero Calderón, Eduardo
343	Historia en cuentos 4	Caballero Calderón, Eduardo
344	Historia imaginaria de sucesos extraordinarios	España Arenas, Gonzalo
345	Historia de amor verdadero entre una rana y un cucarrón	Francisco Montoya
346	Historias de amores y desvaríos en América	España Arenas, Gonzalo
347	Historias de dragones	Nesbit, Edith
348	Historias de juguetes	Cooper, Helen
349	Historias de la independencia	Uribe, Diana
350	Historias de los señores Moc y Poc	Pescetti, Luis María
351	Historias de medio mundo	Sierra I Fabra, Jordi
352	Historias increíbles, 1: cinco aventuras	Ganges, Montse
353	Historias increíbles, 2: cinco aventuras	Ganges, Montse
354	Hoyos	Sachar, Louis
355	Humano se nace	Quino
356	Ilógico zoológico	Chericián, David
357	Jacinto y María José	Dipacho
358	Kikirikí: cómo cantan y juegan los niños aquí	Rincón, Valentin
359	kuchiclin kuchiclan Adivinanzas y algo mas	Samaris Polo Avendaño
360	Kuchiklin KuchiKlan	Polo, Samaris
361	La almohada	Mansour Manzur, Vivian
362	La alternativa del juego, 1: juegos y dinámicas de educación para la paz	Cascón Soriano, Paco; Martín
363	La amiga más amiga de la hormiga Miga	Teixidor, Emili
364	La amistad bate la cola	Marina Colansiti
365	La apasionante vida de mujeres famosas	Coppini, Clementina
366	La arqueología a tu alcance	De Filipo, Raphaël
367	La aventura de comer	Quino
368	La bienvenida	Hiriart, Berta
369	La bruja Yaga	Biblioteca Infantil RTVE Marpol
370	La bruja Yagá y otros cuentos: cuentos populares rusos I	Afanásiev, A.N.
371	La brujita atarantada	Furnari, Eva
372	La brujita encantadora	Furnari, Eva
373	La brujita encantadora y secreto admirador, Gregorio	Furnari, Eva
374	La caja de las coplas	Andracaín, Sergio
375	La calle del espejo	Sequera, Armando Jose
376	La calle es libre	Kurusa
377	La capa del morrocoy	Paz Ipuana, Ramón
378	La casa a tu alcance	Mignon, Olivier

379	La conservación de alimentos y productos	Seymour, John
380	La cosa negra que pasó por mi ventana	Trigo, Blanca
381	La Danta Blanca	Rivero Oramas, Rafael
382	La escuela secreta de Nasreen: una historia real de Afganistán	Winter, Jeanette
383	La familia Numerozzi	Krahn, Fernando
384	La fiesta de las palabras: cien juegos creativos con palabras	Bernal Arroyave, Guillermo
385	La fórmula preferida del profesor de matemáticas	Ogawa, Yoko
386	La Fuga	Yvan Pommaux
387	La gallinita roja	Barton, Byron
388	La hija del espantapájaros	Gripe, María
389	La historia de la ciencia	Claybourne, Anna
390	La historia de la exploración del espacio	Clarke, Penny
391	La historia de los inventos	Claybourne, Anna
392	La historia de Manú	del Río, Ana María
393	La hora de comer cuento: un menú para	Fajardo, Luz Estela; González, Iván
394	La huerta orgánica y plantas medicinales	Pinzón, Maria del Carmen
395	La ilustre fregona y otros cuentos clásicos	Mück, Heike (Adapt)
396	La increíble mamá de Roberta	Wells, Rosemary
397	La independencia de Colombia	Vasco, Irene
398	La invención	Hugo Caabret
399	La isla de los mimos	Norac, Carl
400	La isla de los mimos.	Carl Norac
401	La leyenda de Leonora, que era buena para todo	Tarrant, Madelyn
402	La luna en los almendros	Meneses Claros, Gerardo
403	La media perdida	Arciniegas, Triunfo
404	La mosca	Gusti
405	La muda	Montaña Ibáñez, Francisco
406	La muñeca negra	Grueso, Mary
407	La nueva canción infantil en Colombia	Maya, Raul (Compilador)
408	La otra orilla	Carrasco, Marta
409	La oveja negra y demás fábulas	Monterroso, Augusto
410	La peineta colorada	Picó, Fernando
411	La peor señora del mundo	Francisco Hinojosa
412	La pequeña bruja mide todo	Heung-kyu, Kim
413	La pequeña oruga glotona	Carle, Eric
414	La prensa a tu alcance	Lamoureux, Sophie
415	La revancha del gallo	Rodríguez, Béatrice
416	La selva de los números	Gómez, Ricardo

417	La selva loca	Tracey y Andrew Rogers
418	La sorpresa de Nandi	Browne, Eileen
419	La tarea según Natacha	Pescetti, Luis
420	La tarta voladora	Rodari, Gianni
421	La tierra es la casa de todos: cuentos y canciones (+ CD)	Maya, Tita
422	La tierra, transformación y cambios	Robson, Pam
423	La vuelta al mundo en 25 canciones	Giménez Fajardo, Tony
424	La vuelta al mundo en ochenta cuentos	Mario Aller
425	Ladrón de gallinas	Rodríguez, Béatrice
426	Ladrón de gallinas -	BEATRICE RODRIGUEZ
427	Lágrimas de ángeles	Iturralde, Edna
428	Larousse: espías y espionaje	Gifford, Clive
429	Las aventuras del Capitán Calzoncillo	Pilkye, Dav
430	Las aventuras del sapo Ruperto	Berocay, Roy
431	Las casas antes y ahora	Reviejo, Carlos
432	Las fiestas y el folclor en Colombia	Ocampo López, Javier
433	Las flautas tienen agujeros y otras preguntas sobre música	Parker, Josephine
434	Las lechucitas	Waddell, Martin
435	Las sirenas no tienen el pelo lacio	Bony, Jennifer
436	Leamos con nuestros hijos: guía para padres con niños de 0 a 6 años	Rodríguez Rodríguez, Claudia; Rincón Rivera, María Cristina
437	Lejos de mi país	Pascale Francotte
438	León y Beto	James, Simon
439	Leyendas de montañas y de bosques	Clavel, Bernard
440	Leyendas de nuestra América	Berdolt de Walschburger, Ute
441	Leyendas universales	Daroqui, Julia
442	Lila y el secreto de la lluvia	Conway, David
443	literaturas indígenas de los Andes y la Sierra	Largacha, María
444	literaturas indígenas del Atlántico, el Pacífico y la Serranía del Perijá	Largacha, María
445	Lleve secreta	Moir Buterfield
446	Lloro por la tierra	Taylor, Mildred
447	Lo misterioso, lo sorpresivo, lo insólito y pare de contar...	Dautant, Maite
448	Lo que si y lo que no	Murguía, Verónica
449	Lobito aprende a ser malo	Whybrow, Ian
450	Lobo	Douzou, Olivier
451	Los agujeros negros	Reyes, Yolanda
452	Los animales salvajes	Guidoux, Valérie
453	Los chicos malos tienen buenas historias	Meneses Claros, Gerardo
454	Los escapados	Rosero Diago, Evelio José

455	Los grandes exploradores de la historia	Claybourne, Anna
456	Los jardines cifrados	Frabetti, Carlo
457	Los misterios de la abuela	Méndez, Gerardo
458	Los mitos del sol	Niño, Hugo
459	Los problemas de la familia Gorgonzola	Furnari, Eva
460	Los pueblos del mundo	Varios
461	Los siete mejores cuentos brasileiros	Yie, Maite
462	Los siete mejores cuentos colombianos	Díaz Granados, José Luis
463	Los tres amigos	Heine, Helme
464	Los tres bandidos	Tomi Ungerer
465	Los tres erizos	Sáez Castán, Javier
466	Los tres lobitos y el cochino feroz	Trivizas, Eugene
467	Los vehículos	Bouhet, Brigitte
468	Los viajes de Olga	Paul Maar
469	Lucas, un detective en el museo	Sturgis, Alexander
470	Lugares fantásticos de Colombia : guía de viaje	Vasco, Irene
471	Luisa viaja rapidísimo	Heitz, Bruno
472	Mabungú: Triunfo: poemas bilingües, palenque-español	Ramírez Nieva, María Teresa
473	Magia con cartas	Eldin, Peter
474	Maisy grande, Maisy pequeña	Cousins, Lucy
475	Malditas matemáticas	Frabetti, Carlo
476	Mamá fue pequeña antes de ser mayor	Larrondo, Velérie
477	Manual para corregir a los niños malcriados	Francisco Hinojosa
478	Manuela color canela	Dreser, Elena
479	Manuela Color Canela	Elena Dreser Marisol Fernandez
480	Maquillaje de fantasía	Childs, Caro; Cauldron, Chris
481	Margarita	Margarita Valdes
482	Margot: La pequeña, pequeña historia de una casa en Alfa Centauri	Malpica, Toño
483	Matachita	Alekos
484	Matemáticas asombrosas de matemáticos excéntricos de todo el mundo	Ko, Seokku
485	Mateo solo	Rosero Diago, Evelio José
486	Materiales	Gifford, Clive
487	Me llamo Bud, no Buddy	Curtis, Christopher Paul
488	Me llamo Yoon	Helene Recorvits
489	Me voy a casar con Tania	Nuffelen, Bart van
490	Mensajero de las estrellas: Galileo Galilei	Sís, Peter
491	Mi cuerpo es lindo: Educación sexual para niños y niñas	Romero, María del Rosario
492	Mi día de suerte.	Keiko Kaska

493	Mi gatito es el más bestia	Bachelet, Gilles
494	Mi gran libro de imágenes	Mitgutsch, Ali
495	Mi hermana Aixa	Torras, Meri
496	Mi hermana Lala	Johnson, Gillian
497	Mi hermano	Browne, Anthony
498	Mi mamá	Browne, Anthony
499	Mi mamá es rara	Gilmore, Rachna
500	Mi papá	Browne, Anthony
501	Mi papá es un héroe	Gurney, Stella
502	Mi pequeño museo de bellas artes	Dickins, Rosie
503	Mi primer guía de los juegos olímpicos	Varios
504	Mis cuentos africanos	Mandela, Nelson
505	Mis cuentos preferidos de los hermanos	Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm
506	Mis favoritos: los personajes más apasionantes de la historia	Cebrián, Juan Antonio
507	Mitologías	Beaumont, Émilie ; Baussier, Sylvie
508	Mitos cuentos y leyendas	Gaona P, Pío Fernando
509	Mitos griegos	Pope Osborne, Mary
510	Mitos y leyendas	Philip , Neil
511	Mitos y leyendas colombianos	Castillo Morales, Alexander; Uhía
512	Mitos y leyendas del mundo	Silva Vallejo, Fabio (Compilador)
513	Mitos y leyendas latinoamericanas	Ocampo López, Jaier
514	Mitos, cuentos y leyendas de Latinoamérica y el Caribe	Varios
515	Mitos, cuentos y leyendas de los cinco continentes	De Prada, José Manuel
516	Mitos, leyendas y realidades africanas	Villamizar, Jesús (Traductor)
517	Modela tus animales	Cuxart, Bernardette
518	Monky	Schubert, Dieter
519	Muertos del susto	Maria Fernanda Paz Castillo
520	Mujeres inolvidables: ensayo	Romero de Nohra, Flor Ángela
521	Música y poesía para niños	Barja, Ángel
522	Naiyakay: leyendas africanas	Calleja, Seve
523	Nano y los muñecos	Da Coll, Ivar
524	Nelson Mandela	Mandela, Nelson
525	Ni era vaca ni era caballo	Miguel Angel Jusayú
526	Ni era vaca ni era caballo ...	Jusayú, Miguel Ángel
527	Niña bonita	Machado, Ana María
528	Niños de los cinco continentes	Mistral, Laure ; De Monsabert, Anne-Sophie
529	Niños de todo el mundo ¡a jugar!	Arlette, Braman
530	Niños de todo el mundo ¡celebreemos!: las	Jones, Lynda

531	Niños y niñas del mundo, de un extremo a otro	Curto, Rosa María
532	No tengo sueño y no quiero irme a la cama	Child, Lauren
533	No, David!	Shannon, David
534	Nuestras fiestas	Anguera, Mercè
535	Nuevas historias de Franz en la escuela	Nöstlinger, Christine
536	Objetivo dinosaurio	Malam, John
537	Oficios de ayer y hoy	Cottin, Alfredo
538	Olivia	Falconer, Ian
539	Olivia salva el circo	Falconer, Ian
540	Olivia... y el juguete desaparecido	Falconer, Ian
541	Opuestos	Sempere, Vicky
542	Oscuro, muy oscuro	Brown, Ruth
543	Oveja con botitas	Matter, Maritgen
544	Óyeme con los ojos	Díaz Ortiz, Gloria Cecilia
545	Paco Yunque	Vallejo, Cesar
546	Palabarcas : poemas ilustrados	Alekos
547	Palabras para jugar	Schujer, Silvia
548	Palabras para jugar con los más chicos (+CD)	Schujer, Silvia
549	Papá Noel	Briggs, Raymond
550	Para eso son los amigos	Gorbachev, Valeri
551	Para que la ronda ronde, el canto cante y el juego juegue	Guerra Peña, Jairo
552	Pasta de sal	Alda
553	Pastas y pizzas; el pequeño chef	Segarra, Mercedes
554	Pedro es una pizza	Steig, William
555	Pego y armo	Vera, Paula
556	Pelea en el parque	Rosero Diago, Evelio José
557	Peligro: cambios en nuestro planeta	Parker, Steve
558	Pelos por todos lados: un libro sobre eso de crecer	Bailey, Jacqui
559	Pensamiento lógico: con proyectos fáciles de realizar y entretenidos juegos	King, Andrew
560	Pequeño azul y pequeño amarillo	Lionni, Leo
561	Pequeño diccionario de los experimentos	Coppin, Brigitte
562	Pequeño vampiro va a la escuela	Sfar, Joann
563	Pequeños gestos para una vida orgánica	Goldsmith, Sherezade
564	Pero, ¿Dónde está Ornicar?	Stehr, Gérald
565	Pesando y midiendo	Thomas, Annabel; Langdon, Nigel
566	Peso y tiempo	King, Andrew
567	Pieles y más pieles	Mayer, Cassie
568	Piensa en un número: una mirada fascinante al mundo de los números	Ball, Johnny

569	Pies para la princesa	Da Coll, Ivar
570	Pies sucios	Izagirre, Koldo
571	Pin uno pin dos	Navarro, Arturo (Compilador)
572	Pinta ratones	Stoll Walsh, Ellen
573	Piratas y traficantes	Butterfield, Moira
574	Pisa pisuela color de ciruela: poesía de tradición oral	Itzcovich, Susana (Compiladora)
575	Planeta increíble	Parker, Steve
576	Planeta tierra planeta vida: pasado, presente y futuro de la vida sobre la tierra	Cajiao Nieto, Javier
577	Poli el granjero	Bonning, Tony
578	Popocatépetl	Varios
579	Por el mar de las Antillas anda un barco de papel : poemas para niños mayores de edad	Guillén, Nicolás
580	Por los senderos de sus ancestros: textos escogidos 1940 - 2000	Olivella, Manuel Zapata
581	Preguntas al amor: 5-8 años	Dumont, Virginie
582	Puberman	Villegas, Maria; Kent, Jennie
583	Puntos y posiciones	King, Andrew
584	Puro pueblo	Niño, Jairo Aníbal
585	Querida abuela... tu Susi	Nöstlinger, Christine
586	Querida Susi, querido Paul	Nöstlinger, Christine
587	Quién hizo los mundos?: leyendas de las	Marcuse, Aída E.
588	Quien no lo adivina, bien tonto es...	Macías Zuluaga, Luis Fernando
589	Quiere a ese perro	Creech, Sharon
590	Quiero a los animales	McDonnell, Flora
591	Quiero ser titiritero: historias, obras e instrucciones para fabricar tus títeres	Suárez, Patricia
592	Raíz de amor: antología poética	Pelegrín, Ana (Compilador)
593	Rana	Bolaños, María Paula
594	Redondo	Hernández García, Claudia
595	Reinas de los mares: las mujeres piratas alrededor del mundo	Yolen, Jane
596	Reinas: cinco soberanas y sus biografías	Gottschalk, Maren
597	Relatos de indios	Recheis, Käthe
598	Relatos de la conquista de América	España, Gonzalo
599	Relatos de las pampas Wayuú: la voz de los arcanos	Medina Sierra, Abel Antonio
600	Robots del futuro : explora, descubre, aprende	Brasch, Nicolas
601	Román Elé	Felipe, Nersys
602	Ronda que ronda la ronda	Jiménez, Olga Lucía
603	Rosa, mi hermana Rosa	Vieira, Alice
604	Rosaura en bicicleta	Daniel Barbot
605	Sal si puedes! Laberintos y rompecabezas matemáticos	Snape, Charles; Scott, Heather

606	Samay piscocok pponccopi muschcoypa: Espíritu de pájaro en pozos del ensueño	Chikangana, Fredy
607	Sana que sana: una canción para cada ocasión	Peralta, María del Sol
608	Sapo es sapo	Velthuijs, Max
609	Secuencias	King, Andrew
610	Selva extrema : asombrosos encuentros con animales increíbles	Owen, Weldon
611	Semanario del miedo: siete sustos para siete noches	Guana, Henry Delgado
612	Ser lobo	Betina Wegenast
613	Shiinalu'uirua shiirua ataa: En las hondonadas maternas de la piel	Apūshana, Vito
614	Si ves un monte de espumas y otros poemas -	Ana Garralon
615	Si ves un monte de espumas y otros poemas:	Garralón, Ana (Compilador)
616	Si ves un monte de espums y otros poemas	Ana Garralon
617	Siempre te querré, pequeñín	Glori, Debi
618	Siete cuentos maravillosos	Robledo, Beatriz Helena
619	Siete ratones ciegos	Young, Ed
620	Silvestre y la piedrecita mágica	Steig, William
621	Simón era su nombre	Iturralde, Edna
622	Skateboarding	Powell, Ben
623	Sobre nupcias y ausencias, y otros cuentos	Robinson-Bent, Lenito
624	Sol, solecito: cancionero infantil	Murillo, María Isabel
625	Sopa de calabaza	Cooper, Helen
626	Sopa de soles: arrullos, cantos y juegos de las comunidades afros, indígenas y Rrom de Colombia	Rincón, María Cristina
627	Soy... Médico	Pérez, Ruy
628	Stock de coque	Hergé
629	Strega Nona	De Paola, Tomie
630	Su propio color	Leoni, Leo
631	Suena el teléfono y otras preguntas sobre la comunicación	Mead, Richard
632	Sueños de colores: sueña con Maisy	Cousins, Lucy
633	Swing café (+CD)	Norac, Carl
634	Taekwondo para niños	PARK, Y. H.
635	Taller de juegos teatrales	Cañas Torregrosa, José
636	Taller de papel y cartulina	Watt, Fiona
637	Tam –tam Colores	Caroline Desnoëttes
638	Tambores en la noche	Artel, Jorge
639	Tam-tam colores	Desnoëttes, Caroline
640	Tantos tigres atados...	Kwon, Moon-Hee
641	Tarjetas	Amaya Giraldo, María del Pilar
642	Teatro para niños: confección, obras y actividades	Skilton, Graciela

643	Tecnología	Kent, Peter
644	Tenemos que encontrar a Froggy	Hays, Peter; Rozen, Beti
645	Tengo derecho a ser niño	Serres, Alain
646	Tento y el regalo de mamá	Alcántara, Ricardo
647	Tento y sus juguetes	Alcántara, Ricardo
648	Teo se disfraza	Denou, Violeta
649	Tiki, tiki, tai: arrullos, secretos y relatos de los Rrom colombianos	Rincón, María Cristina
650	Tinka	López Narváez, Concha; Salmerón, Carmelo
651	Tintín descubro los transportes	Hergé
652	Toc toc El cartero enamorado	Clarisa Ruiz
653	Todos se burlan	Dipacho
654	Todos sois mis favoritos	McBratney, Sam
655	Traba más lenguas	Chericián, David
656	Tragaldabas	Pablo Albo
657	Trapo y rata	Armstrong Olea, Magdalena
658	Treinta y tres son treinta y tres	Frabetti, Carlo
659	Trueno	Armstrong, William H.
660	Tungairá: mis primeras poesías	Plaza, José María
661	Tun-tun ¿quién es?	Marcano, Doris
662	Turbel, el viento que se disfrazo de brisa	Pilar Lozano
663	Un amigo para Alejandro	Meneses Claros, Gerardo
664	Un buen coro	Machado, Ana María
665	Un día con Abraham Lincon	Ed Panamericana
666	Un día con Aquiles	Ed Panamericana
667	Un día con Charlie Chaplin	Ed Panamericana
668	Un día con Gandhi	Ed Panamericana
669	Un día con Martin Luther King	Ed Panamericana
670	Un día con Neil Amstrong	Ed Panamericana
671	Un día con Nelson Mandela	Ed Panamericana
672	Un día con Pelé	Ed Panamericana
673	Un día con Walt Diney	Ed Panamericana
674	Un día de pesca	Rodríguez, Béatrice
675	Un día diferente para el señor Amos	Stead, Philip C.
676	Un jardín para comer a tu alcance	Tordjman, Nathalie
677	Un lobo así de grande	Louis-Lucas, Natalie
678	Un lunes por la mañana	Shulevitz, Uri
679	Un montón de unicornios	Machado, Ana María
680	Un mundo perfecto	Berocay, Roy

681	Un tirón de la cola: cuentos de animales de todo el mundo	Hoffman, Mary
682	Un viaje especial	Guevara Villegas, Aline
683	Una cena elegante	Keiko Kazka
684	Una morena en la ronda	Rincón, María Cristina
685	Una pesadilla en mi armario	Mayer, Mercer
686	Una vaca, dos niños y trescientos ruiseñores	Sanz, Ignacio
687	Vaya apetito tiene el zorrillo	Claudia Rueda
688	Ven juega y descubre la naturaleza	Van Cleave, Janice
689	Ven, juega y descubre la ciencia:	VanCleave, Janice
690	Venir del mar	Cabán, José Alberto
691	Verde fue mi selva	Edna Iturralde
692	Viaje	Julio Verne
693	Voces en el parque	Browne, Anthony
694	Voces bajo la lluvia	Manuel Ivan Urbina
695	Voces en el parque	Anthony Browne
696	Willy el mago	Anthony Browne
697	Willy el tímido	Anthony Browne
698	Willy y Hugo	Anthony Browne

ANEXO H. RUBRICA DE EVALUACIÓN PROPUESTA DIDÁCTICA

Marca con X de acuerdo al grado de satisfacción de la Propuesta didáctica construida y aplicada

ASPECTOS A EVALUAR	INSUFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Estrategias de enseñanza de comprensión lectora	No se presentan estrategias adecuadas y suficientes para fomentar la lectura comprensiva	Las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora son limitadas y no responden a de manera significativa a proceso	Las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora son suficientes y se relacionan con el propósito de la propuesta	Las estrategias de enseñanza de comprensión lectora responden de manera apropiada y significativa al propósito de la propuesta didáctica.
Valoración				
Secuencia didáctica	No cuenta con los elementos básicos que consigan el saber hacer, el conocer y el ser	La organización de la secuencia didáctica no es clara y se limita a una enumeración de actividades en los momentos de apertura, desarrollo y cierre.	La secuencia didáctica está bien organizada, establece de una manera clara todos los componentes y permite conocer el proceso a realizar	La secuencia didáctica está organizada adecuadamente y cuenta con los componentes fundamentales en el proceso de comprensión lectora
Valoración				
Estrategias didácticas complementarias	No hay actividades complementarias que fomenten la lectura comprensiva	Las estrategias didácticas complementarias responden de manera limitada a los	Las estrategias didácticas complementarias fomentan satisfactoriamente el desarrollo	Las estrategias didácticas complementarias promueven significativamente el desarrollo

		objetivos de la propuesta	habilidades comunicativas y de comprensión lectora	delas competencias comunicativas, propician el gusto por la lectura y mejoran la comprensión.
Valoración				
Interacción con padres de familia	No se integra al proceso de enseñanza de la comprensión lectora a los padres de familia	Los padres de familia participan escasamente en el desarrollo de la propuesta didáctica	Los padres de familia conocen la propuesta y facilitan los medios para el fortalecimiento de la propuesta	La participación de los padres de familia contribuye de manera eficaz al desarrollo y fomento de la comprensión lectora
Valoración				
Tiempo	No se contó con los tiempos suficientes para el desarrollo de cada sesión	El tiempo establecido para las sesiones de lectura limitó la profundidad en algunas actividades	El tiempo empleado para las sesiones de lectura fue pertinente	El tiempo establecido permitió desarrollar las actividades planeadas a profundidad.
Valoración				
Material de lectura (libros)	No se cuenta con todos los recursos necesarios	Los materiales de lectura para el desarrollo de cada una de las sesiones fue limitado.	Los libros de lectura seleccionados respondieron a los intereses y necesidades de los estudiantes	Los libros de lectura seleccionados respondieron a los intereses y necesidades de los estudiantes en calidad y cantidad
Valoración				

Cumplimiento de objetivos	No se alcanzaron los objetivos propuestos	Se alcanzaron parcialmente los objetivos propuestos	Se alcanzaron los objetivos propuestos	Se alcanzaron eficazmente los objetivos propuestos
Valoración				
Pertinencia	Las estrategias y procesos planeados y ejecutados no enriquecen la labor didáctica para la enseñanza de la lectura en el aula de clase	Las estrategias didácticas y los procesos planeados y ejecutados aportan de manera limitada a la enseñanza de la lectura comprensiva en el aula de clase	Las estrategias didácticas y los procesos planeados y ejecutados enriquecen el quehacer docente en la enseñanza de la lectura comprensiva	Las estrategias didácticas y los procesos planeados y ejecutados fortalecen la metodología de enseñanza para el fomento y la comprensión lectora
Valoración				
Transversalidad	La propuesta didáctica no involucra otras áreas del conocimiento	La propuesta didáctica se limita al área de Lengua Castellana	La propuesta didáctica involucra algunas áreas del conocimiento	La propuesta didáctica involucra varias áreas del conocimiento
Valoración				

RECOMENDACIONES O SUGERENCIAS